

**Maisteriopintoja opiskelevien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä hyvästä kasvatuksellisesta kohtaamisesta**

Mikko Ervasti

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

2017

## **Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta**

Työn nimi: Maisteriopintoja opiskelevien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä

hyvästä kasvatuksellisesta kohtaamisesta

Tekijä: Mikko Ervasti

Koulutusohjelma/pääaine: luokanopettajakoulutus

Työnlaji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 81 + 1 liite

Vuosi: 2017

Tiivistelmä:

Tutkin Lapin yliopistossa maisteriopintoja opiskelevien luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä hyvästä kasvatuksellisesta kohtaamisesta. Aihetta on aina ajankohtaista tutkia, koska tietoa hyvästä pedagogisesta ajattelusta, -toiminnasta ja -vuorovaikutustoiminnasta tulee päivittää säännöllisesti. Kysyin tutkimuskysymykseni maisteriopiskelijoilta, koska he ovat saaneet riittävästi koulutusta vastatakseni kysymykseen syvällisesti ja koska heidän näkemyksensä edustaa tuoreinta nykyaikaisen koulutuksen myötä kehittynyttä ajattelua.

Tutkimusotteeni on laadullinen ja fenomenografis-hermeneuttinen. Haastattelin kahdeksan opiskelijaa teemahaastattelun keinoin. Litteroin haastattelut tekstiksi ja kirjasin ylös kontekstin tai ajatteluyhteyden, jossa käsitys ilmeni ja äänenpainon tai intensiteetin, jolla opiskelijat kertoivat käsityksestään. Toteutin aineiston analyysin fenomenografis-hermeneuttisella otteella. Tulkitsin opiskelijoiden käsitysten merkitykset, jaoin merkitykset ilmiökategorioihin ja vertailin eri opiskelijoiden käsityksiä toisiinsa kategorioiden sisäisesti. Tein vertailun perusteella johtopäätöksiä käsitysten yhtäläisyyksistä ja eroista sekä syistä niihin.

Opiskelijoiden käsitysten mukaan luokanopettajan kasvatusvallankäyttö perustuu oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin tähtäävään toimintaan. Opiskelijat näkevät, että opettajan on tärkeää omaksua kasvattajarooli, jossa hän huolehtii oppilaiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista. Opiskelijoiden mukaan oppilaat voivat koulussa hyvin silloin, kun opettajan kasvatus perustuu eettisiin arvoihin, kun opettaja luo omalla toiminnallaan hyvän yhteishengen luokkansa keskuuteen, kun opettaja tuntee oppilaat ja käyttää valtaa oppilaiden tunteet huomioiden, kun opettaja kasvattaa oppilaita käyttäytymään hyvin ja kantamaan vastuuta käytöksestään ja kun opettaja puuttuu kiusaamiseen. Opiskelijoiden vallankäyttökäsityksissä oli useita eroavaisuuksia, mutta suureksi osaksi käsitykset olivat yhteneviä.

Asiasanat: fenomenografia, kasvatuksellinen kohtaaminen, pedagoginen toiminta, pedagoginen ajattelu, pedagoginen vuorovaikutustoiminta, kokonaisvaltainen hyvinvointi

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi x

## SISÄLLYS

### JOHDANTO

<b>2. KASVATUKSELLINEN KOHTAAMINEN ON PEDAGOGISTA TOIMINTAA</b>	6
2.1 Viitekehyksen rajaus	6
2.2 Pedagogisen toiminnan eettiset lähtökohdat	7
2.2.1 Pedagoginen paradoksi	7
2.2.2 Opetussuunnitelman perusteiden keskeisimpiä tavoitteita	11
2.3 Pedagoginen ajattelu, -toiminta ja -vuorovaikutustoiminta	14
2.3.1 Lähtökohdat	14
2.3.2 Pedagogiset suhteet ja vuorovaikutuksen sykli	18
2.4 Pedagogisen käyttöteorian rakennusosia	20
2.4.1 Opettajan rooli eettisenä kasvatusvallan käyttäjänä	20
2.4.2 Opettajan ja oppilaiden välinen kasvatuksellinen kohtaaminen ja -vuorovaikutus	26
<b>3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b>	31
3.1 Tutkimuskysymys ja -henkilöt	31
3.2 Tutkimusmenetelmä	32
3.3 Aineiston keruu	35
3.4 Aineiston analyysi	38
3.4.1 Käsitusten merkitysten tulkitseminen	39
3.4.2 Ylä- ja alakategorioiden muodostaminen	41
<b>4. KASVATUKSELLISISSA KOHTAAMISISSA OPETTAJA PITÄÄ HUOLTA OPPILAIEN KOKONAISVALTAISESTA HYVINVOINNISTA</b>	44
4.1 Opettajan on tärkeää omaksua kasvattajarooli, jossa hän huolehtii oppilaiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista	45
4.2 Opettajan on huomioitava oppilaiden yhteiset ja yksilölliset tarpeet	50
4.2.1 Opettajan kasvatustoiminnan on perustuttava eettisiin arvoihin	52
4.2.2 Opettajan on pyrittävä luomaan hyvä yhteishenki ryhmänsä keskuuteen	53
4.2.3 Opettaja toimii eettisesti pyrkiessään oppilaantuntemukseen ja käyttäessään valtaa oppilaiden tunteet huomioiden	55
4.2.4 Opettaja toimii oppilaiden parhaaksi, kun hän kasvattaa heitä käyttäytymään hyvin ja kantamaan vastuuta käytöksestään	61
4.2.5 Opettaja toimii oppilaiden parhaaksi, kun hän puuttuu kiusaamiseen	64
<b>5. POHDINTA</b>	67
5.1 Yhtenevillä käsityksillä oli eroja ja eriävillä käsityksillä oli yhtäläisyyksiä	67
5.2 Tutkijapositio ja tutkimusprosessi – tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	69
5.3 Jatkotutkimuksen aiheita	73
<b>LÄHTEET</b>	75
<b>LIITE: TEEMA-ALUELUETTELO</b>	82

## Johdanto

Opettajan eettisestä tai sopivasta kasvatustoiminnasta sekä oppilaiden oikeuksista ja vapauksista keskustellaan usein kasvatustieteen tiedekunnissa, mediassa, kuin myös arkisessa elämässä tavallisen kansan keskuudessa. Kiinnostuin aihetta koskevasta keskustelusta kun mediassa levisi videoita, joissa oppilaat pyrkivät tietoisesti ärsyttämään opettajaa ja saamaan aiheesta kuvamateriaalia sosiaaliseen mediaan jaettavaksi. Videoissa opettajan ärsyttäminen vietiin todella pitkälle ja se sai minut pohtimaan muun muassa sitä millaisilla keinoilla opettaja voi rakentaa sujuvaa kouluarkea, millaista on hyvä kasvatuksellinen kohtaaminen ja millaisia oikeuksia, valtaa ja vapauksia oppilailla tulisi vuorovai- kuttajina olla.

Otin tehtäväkseni selvittää, millaisia käsityksiä Lapin yliopistossa maisteriopintoja opiskelevilla luokanopettajaopiskelijoilla on siitä, millaista opettajan ja oppilaiden välinen hyvä kasvatuksellinen kohtaaminen on. Olen kiinnostunut monista ilmiöön liittyvistä kysymyksistä ja siitä johtuen olen joutunut rajaamaan tutkimusaluetta useampaan otteeseen. Rajaamista on tapahtunut aivan tutkimuksen teon loppuvaiheille saakka. Esimerkiksi esit- telemäni tutkimuskysymys muotoutui lopulliseksi vasta tutkimusprosessin loppuvai- heessa.

Valitsin aiheen sen perusteella, että se on ajankohtainen ja mielestäni se on myös hyvin mielenkiintoinen. Kysymys hyvästä kasvatuksesta on esitettävä säännöllisin väliajoin eri- laisille ryhmille, joiden arkeen kuuluvat kasvatukselliset kohtaamiset lasten tai nuorten kanssa. Kysymyksen voisi esittää esimerkiksi opettajille, vasta aloittaneille opettajille, pitkään työssä olleille opettajille, tai oppilaiden vanhemmille. Näitä ryhmiä on useita.

Valitsin tutkimushenkilöiksi monista edellä mainituista hyvistä vaihtoehtoista maiste- riopintoja opiskelevia opiskelijoita, koska uskoin, että haastattelut voisivat toimia heille tässä vaiheessa opintoja sekä hyvänä reflektio- että tiedontuottamistehtävänä. Tulevat opettajat toimivat opetustehtävän ohessa myös kasvatustehtävissä ja toteutetulla kasva- tuksella on pitkäkestoisia vaikutuksia oppilaiden elämään. Siksi maisteriopiskelijoiden on tärkeä pohtia opettajan hyvään kasvatukselliseen kohtaamiseen liittyviä tekijöitä jo

hyvissä ajoin, ennen työtehtäviin siirtymistä. Tutkimushenkilöillä täytyy olla myös tulevaisuudessa valmiuksia pohtia ja tiedostaa niitä tapoja, joita heidän kasvatustoimintaan liittyy, joten näiden asioiden harjoittelu jo koulutuksen aikana on tärkeää.

Valitsin tutkimushenkilöiksi sellaisia henkilöitä, jotka ovat ehtineet jo opiskella kasvatustieteen perusteita ja joilta ei edellytetä kuitenkaan vielä yhtä paljon kokemusta opetus-alasta kuin opettajiksi valmistuneilta. Tutkimushenkilöiden valinta vaikutti tutkimusmenetelmääni. En voinut kartoittaa tutkimushenkilöiden kokemuksia asiasta, vaan sen sijaan kartoitin sitä, millaisia käsityksiä heillä on asiasta. Opiskelijoilta ei voi edellyttää sitä, että he olisivat työskennelleet kouluilla ja saaneet kokemuksia tutkittavasta aiheesta, koska heidän sen hetkinen päätehtävä on opiskella, eikä työskennellä. Odotin siis opiskelijoiden käsitysten perustuvan ennen kaikkea koulutuksen aikana kehittyneeseen ajatteluun.

Keräsin tutkimusaineistoni haastattelemalla kahdeksaa opiskelijaa puolistrukturoidun teemahaastattelun keinoin. Esitin opiskelijoille teemaan liittyviä avoimia kysymyksiä ja käsitysten merkityksen löytämiseen tähtääviä kysymyksiä. Sen jälkeen tarkastelin heidän käsityksiä fenomenografis-hermeneuttisella otteella eli pyrin ymmärtämään opiskelijoiden käsitysten merkityksiä niissä konteksteissa, joissa käsitykset ilmenivät. Etsin aineistosta käsitysten yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia ja asetin käsitykset ikään kuin keskustelemaan keskenään. Sen jälkeen tein käsitysten vertailun perusteella johtopäätöksiä opiskelijoiden näkemysten yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista sekä syistä niihin.

## **2. Kasvatuksellinen kohtaaminen on pedagogista toimintaa**

### **2.1 Viitekehyksen rajaus**

Tutkin opettajan ja oppilaiden välistä kasvatuksellista kohtaamista pedagogisen ajattelun, -toiminnan ja -vuorovaikutustoiminnan viitekehyksessä. Tarkastelen tutkielmassani sekä pedagogisen toiminnan eettisiä lähtökohtia että myös itse toimintaa, johon vaikuttaa pedagoginen ja siten myös eettinen ajattelu. Pohdin kasvatustoiminnan eettisiä lähtökohtia kuvaamalla pedagogisen paradoksin olemassaolon vaikutuksia oppilaiden vapauden ja opettajan kasvatuksellisen vallan näkökulmasta. Sen jälkeen tuon esille muutamia opetussuunnitelman perusteisiin liittyviä keskeisiä opettajan kasvatustoimintaa ohjaavia tekijöitä.

Kasvatustoiminnan eettisten lähtökohtien tarkastelun jälkeen esitän muutamia teoreettisia lähestymistapoja pedagogiseen toimintaan ja -ajatteluun eli kerron aikaisemmasta tutkimuksesta, jota aiheesta on tehty. Sen jälkeen luon teorian avulla katsauksen siihen mihin pedagoginen vuorovaikutustoiminta voi perustua tai mitä se voi olla. Sovellan pedagogisen toiminnan teoriaa pedagogisen vuorovaikutustoiminnan syklin kuvaamiseen, koska näen vuorovaikutuksen olevan keskeinen pedagogisen toiminnan alue ja väline.

Sovellan edellä mainittua teoriaa myös viitekehyksen viimeisessä luvussa, jossa kerron viitteellisesti siitä, mihin opettajan pedagoginen käyttöteoria voi perustua ja mitä toiminta-, ja ajattelumalleja se voi sisältää. Kerron asiasta vain viitteellisesti, koska jokaisella opettajalla on oma käyttöteoriansa ja koska yhtä ainoaa ja oikeaa tapaa kuvata opettajan kasvatustoiminnan ja -ajattelun teoriaa ei ole. Käsittelen viimeisessä luvussa kasvatukselliseen kohtaamiseen ja pedagogisiin suhteisiin liittyvää eettistä vallankäyttöä. Sen lisäksi esitän mihin opettajan ja erilaisten oppilaiden hyvä kasvatuksellinen kohtaaminen ja vuorovaikutus voivat perustua.

## 2.2 Pedagogisen toiminnan eettiset lähtökohdat

Pedagogisen toiminnan perusteet elävät jatkuvassa muutoksen tilassa. Tässä luvussa käsittelem erään oman esimerkkini kautta kasvatustoimintaan liittyvää paradoksia eli niin sanottua kasvatukseen liittyvää ikuista probleemaa. Pohdin ongelmaa etenkin kasvatettavan vapauden ja kasvattajan vallan näkökulmasta. Edellisen lisäksi opettajan opetustyöhön vaikuttaa opetussuunnitelman perusteet. Esittelen ja käsittelem sen viitekehyksessä muutamia keskeisiä kasvatustyön tavoitteita.

### 2.2.1 Pedagoginen paradoksi

Mikäli kasvatuksen avulla halutaan luoda samanlaiset elämän ja koulutuksen lähtökohdat kaikille ihmisille, silloin on luotava kriteerit siihen tähtäävälle toiminnalle. Kriteerejä määriteltäessä on ajateltava laaja-alaisesti mille arvoille kasvatusta voidaan perustaa ja mitä tulevaisuudelta halutaan. Kant (Kivelä 2002, 45-58) kutsuu tämän kaltaista ajattelua pedagogisen paradoksin pohtimiseksi. Paradoksien pohtiminen on keino kyseenalaistaa arki ajattelua ja todellisuuskäsityksiä sekä keino, jonka avulla voidaan valmistella muutosta tai valmistautua siihen (Colie 1973, 76; Luhmann 1995, 37-55). Kivelän (2002, 45-58), kuten myös esimerkiksi Pikkaraisen (2004, 18-21) mukaan, kasvatusta ja opetustyöhön liittyvän pedagogisen paradoksin olemassaolo on tunnustettava ja otettava huomioon sivistävän kasvatuksen ja opetuksen suunnittelussa.

Asiantuntevan opettajan osaamisen kriteerit määrittyvät yhteiskunnan- ja koulutuksen tilan sekä niiden historiallisten rakenteiden ehdoilla. Tällä hetkellä opetus ja kasvatusta perustuvat konstruktivistisiin ja humanistisiin arvoihin (ks. esim. Juurikkala 2008, 6; Tynjälä 1999, 61; Udd 2010, 41-45, 47-51). Opettajien ja opetussuunnitelman perusteita ke-

hittävän työryhmän täytyy suunnata katseensa tähän hetkeen ja tulevaan sen hetkisen tietämyksen ja uskomusten perusteella. Katseen suuntaamiseen antaa perspektiiviä myös kasvatuksen historiaan perehtyminen (ks. esim. Hämäläinen & Nivala 2008, 20-26). Koska kasvatuksen periaatteet muuttuvat ajan saatossa myös historiassa tapahtuneista muutoksista voidaan ottaa oppia.

1970-luvulla kasvatopsykologista tutkimusta tehneet Lehtovaara ja Koskenniemi (1975, 56) ovat havainneet, että koulujen pedagogiikka elää nopeamman muutoksen tahdissa kuin kotien pedagogiikka. Sen lisäksi 1800- ja 1900-luvun lasten elämästä kirjoittaneen Kallioniemen (2012, 124-127) ja kasvatuserinteiden jatkuvuutta tutkineen Tähtisen (1992, 1-2) ajatuksia mukaillen koulujen harjoittama pedagogiikka edelsi aina kotien pedagogiikan muutosta. Kallioniemen (2012, 124-127) mukaan esimerkiksi kotien kova kurinpito oli yleistä Suomessa 1960-luvulle saakka ja Tähtisen (1992, 1-2) mukaan silloin kovaa kurinpidollista toimintaa vältettiin kouluissa. Koulussa vallitsi siihen aikaan psykologisen kasvatuserinän aika. Silloin koulukasvatuksen keskeinen tavoite oli lasten psyykkisen hyvinvoinnin tukeminen (Tähtinen 1992, 1-2.)

1800- ja 1900-luvun koti- ja koulukasvatuksen pedagogisen ajattelun muutoksia tutkineen Ojakankaan (1988, 24-25) mukaan sekä koulujen että kotien kasvatuserinät muuttuivat kurinpidollisista toimista kohti kasvua tukevia toimintoja 1900-luvun loppupuoliskoa lähestyttäessä. Muutosten syy-seuraus suhdetta tarkastellessa voi todeta, että kotikasvatus kulkee joiltakin osin koulukasvatuksen näyttämää suuntaa kohti. Muutokset ovat olleet hitaita, mutta niiden toteutumiseen on vaikuttanut etenkin kouluissa vallitseva pedagogiikka. Koska koulu on kasvatuksen edelläkävijä, sen on näytettävä esimerkillään mallia siitä, mitä on paras, olemassa oleva, eettinen kasvatustoiminta. Kysymys parhaasta mahdollisesta kasvatuksesta on tietysti aina paradoksaalinen, mutta joillain mittareilla mitattuna voidaan sanoa jotain yleistä hyvän kasvatuksen ominaispiirteistä.

Hämäläinen ja Nivala (2008) kuvaavat teoksessaan kasvatustiedettä pedagogisen ihmistyön tieteenä. Heidän mukaan suurin osa Suomen kouluista toteuttaa kasvatustieteellä perusteltua kasvatustoimintaa. He näkevät, että kaikissa kouluissa toiminta ei ole kuitenkaan välttämättä pedagogista toimintaa. Esimerkiksi erilaiset vaihtoehtopedagogiikat



saattavat soveltaa käytännön toiminnassaan sellaisia kokeilevia ja luovia lähestymistapoja kasvatukseen, joita ei ole perusteltu kasvatustieteellä. Silloin toiminta ei täytä pedagogisen toiminnan kriteerejä (Hämäläinen & Nivala 2008, 16.)

Kun lähtökohtana on se, että kasvatuksen tulee perustua kasvatustieteen, silloin on tutkittava ja uudelleen tutkittava, mihin kasvatukseen voi perustaa. Koulutuksen filosofiaa tutkineen Biestan (2001, 125) mukaan kasvatustieteeseen pohdintaan eli kasvatuksen ja sen tutkimisen pohtimiseen on suhtauduttava kriittisellä otteella. Tieteen on siis harjoitettava lakkaamatta pedagogisen paradoksin pohtimista. Esimerkiksi erilaisia kasvatuskäytäntöjä ja vallitsevaa kasvatustajatteluja on kyseenalaistettava, jotta koululaitoksen asema kasvatuksen edelläkävijänä säilyisi.

Kantin mukaan pedagogiseen paradoksiin liittyy kaksi ongelmaa. Ensinnäkin *”ihminen tulee ihmiseksi vain kasvatuksen kautta. Lapsi on kuitenkin jo ihminen ja siten samalla aina jo vapaa. Koska lasta on pakotettava käyttämään potentiaalista vapauttaan, onkin kysyttävä, kuinka vapaus ja pakko voidaan yhdistää.”* Toisekseen *”kasvatuksella tulisi aina ennakoita parempaa yhteiskuntaa. Samalla lapsi on kuitenkin sosiaalistettava vallitsevaan yhteiskuntaan.”* Kantin mukaan ongelma piilee etenkin siinä, että kasvava on aina kasvatettava ja kasvattaja on aina kasvatettu vallitseviin oloihin. Kasvattaja kasvattaa uutta sukupolvea siis omista lähtökohdistaan lähtien ja ne eroavat uuden sukupolven lähtökohdista (Kivelä 2002, 45.)

Kantin filosofian (Kivelä 2002, 45) mukaan uudella sukupolvella ei ole todellista vapautta muuttaa kasvunsa suuntaa oman mielensä mukaan, vaikka he olisivat tyytymättömiä kasvuympäristöönsä tai vallitsevaan kasvukulttuuriin. Potentiaalinen vapaus on siis riippuvaista ulkoisesta vallankäyttäjistä. Kasvatusvaltaa käyttävillä aikuisilla ei ole myöskään todellista vapautta kasvatustyössään, koska heidän on käytettävä pakkoa oppilaisiin seurattessaan opetustoimeen liittyviä lakeja ja soveltaessaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Kivelä 2002, 45; ks. myös Vuorikoski 2003, 45-47.)

Lasten kasvatusta koskevat päätökset on tehty lapsilta kysymättä ja silloin, kun heillä ei ole ollut vielä valmiutta kertoa siitä, kuinka he haluaisivat kasvaa ja kehittyä tässä yhteiskunnassa (Kivelä 2002, 45). Lapsuuden instituutioita ja lasten toimintaa tutkineiden Alasen ja Karilan (2009, 54) mukaan lapsuudentutkimus on tieteen ala, joka on muun muassa

juuri edellä mainittujen asioiden johdosta pyrkinyt tuomaan lapsen äänen kuuluviin. Lap-suudentutkimus tuo esille muun muassa ”*mitä lapsena oleminen ja lapsuus ovat lasten näkökulmasta*” ja kuinka erilaiset instituutiot vaikuttavat siihen, että lapsuus rakentuu tietynlaiseksi (Alanen & Karila 2009, 54-55.)

Pedagogisen paradoksin ytimeen päästään esimerkiksi silloin, kun pohditaan millaista valtakunnallisen opetuksen ja kasvatuksen tulisi olla ja mitä asioita, taitoja ja tietoja op-pilaille tulisi opettaa. Mielestäni olisi oleellista pohtia esimerkiksi sitä, pitäisikö lapsille antaa paremmat mahdollisuudet erikoistua heitä kiinnostaviin asioihin jo varhaisemmalla iällä eli pitäisikö valinnaisuutta lisätä. Kuten Kant (Kivelä 2002, 45) on todennut, va-pautta ja pakkoa on yhdisteltävä. Tästä syystä niiden suhdetta toisiinsa on mielestäni poh-dittava säännöllisin väliajoin. Esimerkiksi aineenopetuksen osittainen aloittaminen perus-koulun alaluokilla voisi jo tehostaa ja tukea oppilaiden kasvavan kiinnostuksen muotou-tumista jopa huippuosaamisen saavuttamiseen saakka. Se voisi myös auttaa ihmisiä löy-tämään nykyistä paremmin oman paikkansa yhteiskunnassa.

Koulutuksen alkupäässä, peruskoulussa, erikoistumiseen ei suoranaisesti vielä pyritä, mutta oppilaiden mielenkiinto suuntaa heitä luonnollisesti erikoistumaan johonkin heitä kiinnostaviin asioihin ja ilmiöihin. Peruskoulun on mielestäni oltava edelleenkin yleissi-vistävä eli siellä tulee opettaa laaja-alaisesti elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. Mies-täni lasten erikoistumispyrkimyksiä on kuitenkin tärkeää tukea entistä paremmin, koska useille oppilaille se merkitsisi myös sitä, että he viihtyisivät koulussa paremmin. Aito mielenkiinto johtaa parempaan osaamiseen kuin velvoitteesta opiskeleminen. Mikäli pe-ruskoulussa pyrittäisiin oppilaiden osittaiseen erikoistumiseen myös opettajakoulutusta pitäisi muuttaa. Silloin opintosisältöihin pitäisi kuulua erikoistuminen yhteen tai useam-pan opetettavaan aineeseen, tai kasvatuksen alaan, kuten globaali- tai mediakasvatuk-seen.

Olivat peruskoulun kehitystä koskevat muutokset sitten mitä tahansa, niiden tulee perus-tua kasvatustieteeseen ja tukea sen hetkisen opetussuunnitelman perusteissa mainittuja kehityssuuntia. Osittaisen erikoistumisen ajatusta voisi mielestäni toteuttaa kasvatustie-teen ja opetussuunnitelman perusteiden hengessä, koska oppilaiden laaja-alainen osaami-nen kehittyy myös osittaisen erikoistumisen seurauksena. Sen lisäksi oppilaiden erikois-

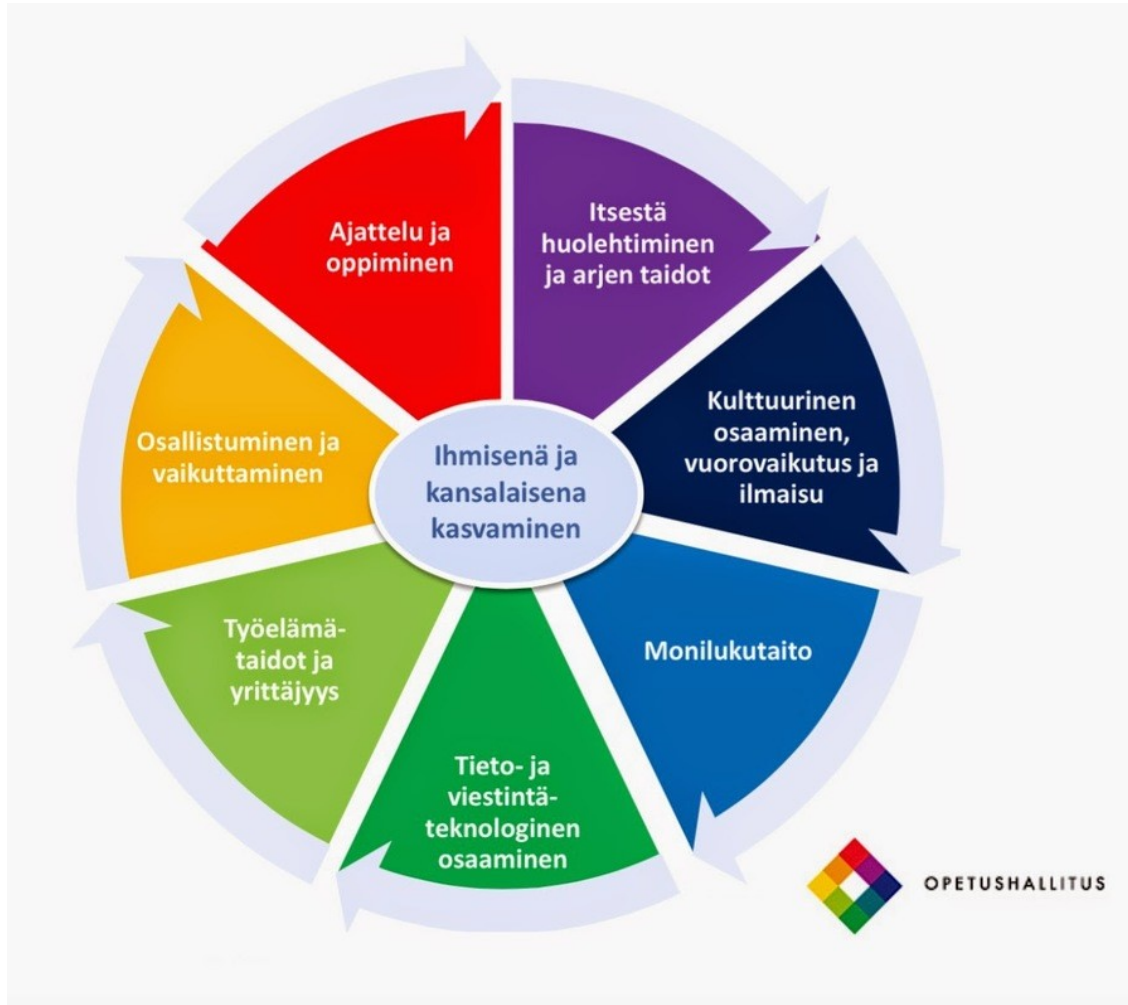
osaamiseen liittyvien tietojen ja taitojen vahvistuminen voisi auttaa oppilaita tunnistamaan paremmin vahvuuksia, joita heillä on. Siten se voisi myös parantaa heidän itsetunnon ja itsetuntemuksen kehitystä. Kant näki paradoksaalisena nimenomaan sen, että kasvatettavat ovat vapaita, mutta heitä tulisi sivistää pakolla ennalta määrätyn ja harkitun suuntaista, yhteiskuntaa palvelevaa, elämäntapaa varten. Pohdittavaksi jää voisiko nykyinen peruskoulu vastata paremmin yksilön vapauden huomioon, vai onko nykyisessä tieto- ja taitoperustaa yhtenäistävässä peruskoulutuksessa riittävän hyvät eväät itsenäiselle elämälle ja sivistykselle.

### 2.2.2 Opetussuunnitelman perusteiden keskeisimpiä tavoitteita

Opetussuunnitelman perusteiden (2016) uudistamisen tavoitteena on ollut luoda ”*paremmat edellytykset koulun kasvatustyölle, kaikkien oppilaiden mielekkäälle oppimiselle ja kestäväille tulevaisuudelle.*” Tavoitteiden saavuttamiseen pyritään muun muassa siten, että opetuksenjärjestäjille annetaan entistä enemmän vapautta oman pedagogisen toimintansa kehittämiseen. Kuntia kannustetaan myös jakamaan opetussuunnitelmatyö sekä koulutuksen paikallisen että kansallisen kehitystyön käyttöön, koska koulujen yleiseen käyttöön on rakenteilla uuteen Ops: iin perustuva sähköistetty opetussuunnitelmatyökalu. Myös itse opetussuunnitelmaa on pyritty jäsentämään perusopetuksen sisältöjen osalta siten, että sitä olisi käytännöllisempää käyttää opetuksen tukena (Ops uudistamisen tavoitteet 2016.)

Uudistusten hengen mukaista, mielekästä oppimista, pyritään saavuttamaan ”*vahvistamalla kasvun ja oppimisen jatkumoa.*” Opettajien tulisi siis järjestää monipuolisia oppimistilanteita oppilaille ja siten tukea heidän luovuuttaan ja laaja-alaisen osaamisen kehittymistään. Tässä yhtälössä myös oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen on erittäin tärkeää, koska ”*ihmisenä ja kansalaisena kasvaminen*” on kaikille ihmisille yksilöllinen ja omanlaisensa prosessi. Laaja-alaisen osaamisen piiriin kuuluu muun muassa kult-

tuurinen osaaminen sekä vuorovaikutus ja ilmaisu, jotka ovat keskeisessä asemassa tutkielmani viitekehyksessä. Osaamisen alueen koostumus selviää alla olevasta kuvasta (Ops uudistamisen tavoitteet 2016.)



Kuvio 1. Laaja-alaisen osaamisen alueet (Opetushallitus 2016).

Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa tutkineen Tynjälän (2010, 79) mukaan elinikäisen oppimisen taidot ovat nykyään työntekijän tärkeimpiä ominaisuuksia. Sen ohella hän näkee, että työntekijän kyky sopeutua muutoksiin on yksi työelämään integroitumisen lähtökohta. Opettajien on siis järjestettävä kouluarjessa monipuolisesti taitoja ja tietoja harjoittavia oppimistilanteita, jotka vahvistavat oppilaiden halua omaksua asema elinikäisenä oppijana.

Tunteiden vaikutusta oppimisprosessiin tutkineen Heinilän (2009, 80-84) näkemyksiä mukaillen elinikäinen oppiminen tarkoittaa myös elinikäistä persoonallisuuden kehittämistä. Hän korostaa, että tunteet toimivat oppimisen alkuunpanijoina ja että oppimisessa kehittyvän ymmärryksen ja tietämyksen lisäksi myös koko oppijan persoonallisuus kokee muutoksia. Opettajan on siis syytä pohtia sitä, miltä oppiminen oppilaista tuntuu ja tehdä tilanteiden mukaan muutoksia, jotka kannustavat oppilaita elinikäiseen oppimiseen. Näiden elinikäisten oppijoiden varassa on muun muassa kestävä tulevaisuus ja siksi koululaitosten on jatkettava hyvää työtään oppimisen ilon säilyttämiseksi.

Kestävää tulevaisuutta rakennettaessa on pohdittava muun muassa sitä, millaisia sosiaalisen elämän ilmiöitä ja kulttuuria uudistavia ilmiöitä lähihistoriassa on ilmennyt kansallisesti ja kansainvälisesti. Lähihistorian perusteella on puolestaan muodostettava kuva siitä, kuinka ilmiöt vaikuttavat kasvatukseen nykyään. Sen jälkeen voidaan jo suunnitella tulevaisuutta punnitsemalla kuinka elinvoimaisilta ilmiöt vaikuttavat lähihistorian ja nykyhetken perusteella. Opetussuunnitelmatyön on siis elettävä jatkuvassa muutoksen tilassa, koska ajan ilmiöt vaikuttavat kasvatustyön ja sen tavoitteiden jäsentymiseen. Nuorisokasvatusta tutkineet Nivala ja Saastamoinen (2007, 17-18) totesivat esimerkiksi jo 2000-luvun alkupuolella, että pelkästään globalisoituminen on tuonut huomattavia muutoksia koulun arvomaailmapohdintoihin. Nämä arvot liittyvät heidän mukaan monikulttuurisuuteen, suvaitsevaisuuteen, ympäristönsuojeluun ja kestäväan kehitykseen.

Edellä mainitun lisäksi Nivala ja Saastamoinen (2007, 17) näkivät, että sosiaalisen median ja mainonnan vaikutus lasten kasvuun on valtava. He olivat huolissaan esimerkiksi siitä, että media ja mainokset välittävät kuvaa siitä, millainen ihmisen tulisi olla tai mitä hänen tulisi ostaa saavuttaakseen hyväksynnän. Vuonna 2017 muiden muassa edellä mainittujen ilmiöiden kehityskulku on huomioitu opetussuunnitelman perusteissa. Sen (Ops 2016) tavoitteiden mukaan pyritään esimerkiksi edelleen edistämään kestäväa kehitystä, oppilaiden yhteistyökykyisyyttä ja sitä, että oppilaat omaksuvat toisia ihmisiä kunnioittavan vuorovaikuttamisen tavan.

## 2.3 Pedagoginen ajattelu, -toiminta ja -vuorovaikutustoiminta

Tarkastelen tässä luvussa asiantuntevan opettajan pedagogisen ajattelun ja -toiminnan perusteita ja määrittelen esitellyn teorian perusteella millaista pedagoginen vuorovaikutustoiminta voi olla. Määrittelen myös millainen opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde on. Tarkastelen ja määrittelen edellä mainittuja asioita ensisijaisesti Kansasen (51-63) vuonna 1993 esittämään, Königin (1975, 26-31) ajatuksiin perustuvan ”*opettajan pedagogisen ajattelun tasomalli*” -teorian sekä Kivelän, Peltosen ja Pikkaraisen (1996, 126-140) pedagogista toimintaa koskevan artikkelin avulla.

Kansasen (1993, 60) malli on teoreettinen kuvaus siitä, millaista opettajan pedagogiseen toimintaan liittyvä ajattelu on. Esittelen malliin liittyviä käsitteitä ja käytän niitä hyödyksi myös pedagogisen vuorovaikutustoiminnan syklin kuvaamiseen. Kivelä ynnä muut ovat pyrkineet kehittämään käytäntöön sovellettavan pedagogista toimintaa koskevan teorian. Heidän mukaan pedagogisen toiminnan perusrakenne rakentuu perinteisesti neljän tavoitteen varaan: ”*1 sivistyksellisyys, 2 vaatimus itsenäiseen toimintaan, 3 kulttuurin presentaatio ja 4 kulttuurin representaatio*” (ks. myös esim. Atjonen 2012, 15-20). Artikkelissa pohditaan monipuolisesti pedagogisen toiminnan käsitettä pedagogisen ajattelun tradition ja traditiosta tehtyjen uusien tulkintojen pohjalta. Käytän artikkelia hyödyksi syventyessäni pedagogisen toiminnan perusteisiin.

### 2.3.1 Lähtökohdat

Hämäläinen ja Nivala (2008, 13-17) kutsuvat kasvatustiedettä pedagogisen ihmistyön tie-  
teeksi, koska he näkevät sen olevan luonteeltaan käytännöllinen eli ihmisen toimintaan ja  
työhön liittyvä tiede. Pedagogiikka on heidän (2008, 15-16) mukaan yleisesti vallitsevasta

kasvatuksen teoriasta ja käytännöstä koostuva toiminnallinen kokonaisuus, jossa toiminnan perusteet ovat kasvatustieteelliset. Myös Kivelän ynnä muiden (1996, 126-140) mukaan kasvatustieteen tarkoitus on nimenomaan se, että se ohjaa pedagogista ajattelua ja -toimintaa. Siksi heidän tutkimuksen tarkoituksena onkin ollut nimenomaan tuottaa uutta tärkeää kasvatustieteellistä tietoa opettajien käyttöön vietäväksi.

Kansanen (1993, 60) mallissa, kuten myös Hämäläisen ja Nivalan (2008) ”*Kasvatustiede*”-teoksessa sekä Kivelän ynnä muiden (1996, 126-140) artikkelissa, pedagogiikan käsitettä käytettäessä viitataan aina kasvatustoiminnan käytäntöön liittyviin tekijöihin. Myös käsite kasvatustiede viittaisi nimensä perusteella käytäntöön vietävään tieteseen, mutta esimerkiksi Hämäläisen ja Nivalan (2008, 15-27) mukaan tieteen ja pedagogiikan välillä täytyy tehdä ero. Heidän mukaan erona on ensisijaisesti se, että tieteen on otettava etäisyyttä käytäntöön, jotta sen voi katsoa täyttävän tehtävänsä olemassa olevan tiedon reflektiojana ja uuden tiedon luojana. Tiede ei siis pysty toimimaan käytännössä, vaan siihen tarvitaan pedagogiikkaa (Hämäläinen & Nivala 2008, 15-27). Kasvatustieteen tehtävä on ”*tuottaa merkittävää tietoa ja ymmärrystä kasvatukselle merkityksellisistä elämänilmiöistä*” (Hämäläinen & Nivala 2008, 20). Hämäläisen ja Nivalan (2008, 19) mukaan kasvatustieteen ilmiöiden tarkastelemiseen tarvitaan kasvatustieteellisen tutkimuksen lisäksi myös vähintään ”*filosofista, psykologista, sosiologista ja historiallista tutkimusta sekä didaktista opettajuuden ja opetustapahtuman tutkimusta.*”

Helsingin yliopiston tutkijaryhmä (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä) syventyi vuonna 2000 pohtimaan pedagogista ajattelua, kuten Kansanen syventyi vuonna 1993. Asiaa käsiteltiin myös vuonna 2014 Praktikum käsikirjassa Syrjäläisen, Jyrhämän ja Haverisen toimesta Mussaarin toimittamassa verkkoversiossa. Koska käytän ja sovel-  
lan etenkin Kansanen (1993, 60) teoriaa yhtenä tutkielmani teoreettisena lähtökohtana, kerron siitä hieman tarkemmin seuraavaksi.



Kuvio 2. Pedagogisen ajattelun tasomalli suomeksi käännettynä (Kansanen 1993, 60).

Kuvion (Kansanen 1993, 60) toimintataso kuvastaa opetustapahtumaan liittyvää sykliä, joka perustuu pedagogiseen ajatteluun. Opetustapahtuma suunnitellaan (pre), toteutetaan (interaktio) ja arvioidaan (post). Ennen oppituntia opettaja suunnittelee oppilaantuntemuksensa avulla tunnin kulun ja tavoitteet sekä opetussisällöt, -menetelmät ja -materiaalien käytön. Opettaja toteuttaa suunnitelmaansa didaktisten taitojensa ja aineenhallintansa avulla ja toimii samalla aktiivisesti vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Muun muassa pedagogisen päätöksenteon prosessia tutkineen Jyrhämän (2002, 18-19) mukaan pedagoginen ajattelu on tavoitteita asettavaa ja tavoitteisiin tähtäävää sekä vuorovaikutusta suunnittelevaa ja hyvän vuorovaikutuksen toteuttamiseen pyrkivää ajattelua. Opettaja arvioi oppimista ja vuorovaikutusta yleensä sekä tunnilla että sen jälkeen. Opetustapahtumia koskevat päätökset syntyvät puolestaan suureksi osaksi opetustapahtuman suunnittelemisen ja arvioimisen vaiheissa.

Kansasen (1993, 60-61) mukaan pedagoginen toiminta edellyttää kahden tasoista ajattelua. Ensimmäisen tason ajattelua (objektiteoriat) tapahtuu koko toimintatasolla, mutta enimmäkseen suunnittelun (pre) ja arvioinnin (post) aikana. Opettajan ensimmäisen tason ajattelu on työn suunnittelemista ja pedagogisen käyttöteorian käytön yhteydessä tapahtuva ajattelua sekä interaktion jälkeistä ajattelua ja toiminnan reflektointia. Objektiteo-



ria tasolla opettaja peilaa toimintaansa kasvatustieteessä esitettyihin teoreettisiin malleihin. Reflektoiminen pitää sisällään siis muun muassa oppiaineen käsitteiden ja didaktisten teorioiden pohtimista ja arvioimista.

Kansanen (Mussaari 2014; ks. myös Kansanen 1993, 56-61) mukaan itsenäisesti päätöksiä tekevän opettajan on kyettävä eettiseen toimintaan, joka vaatii myös ”*metatasolla tapahtuvaa teorisointia ja arvopohdintaa.*” Myös reflektiivisen opettajuuden puolesta puhujien Handalin ja Lauvåsin (1987, 25-29) mukaan opettajan on nähtävä, että jokaiseen interaktiossa tapahtuvaan ratkaisuun liittyy jokin eettinen kannanotto. Metatason ajattelu on yleensä ennen ja jälkeen opetuksen toteutuksen tapahtuvaa ajattelua. Sen tason ajattelussa päähuomio kiinnitetään ensimmäiseen ajattelun tasoon ja käytettyihin käsitteisiin. Ajattelu sisältää siis muun muassa objektiteorioiden reflektoimista sekä omaan ajatteluun ja toimintaan liittyvien arvojen pohtimista (Mussaari 2014.)

Metateoriatason ajattelusta voidaan puhua esimerkiksi silloin, kun opettaja pohtii pedagogista paradoksia tai kun hän syventyy tarkastelemaan oman käyttöteoriaansa arvopohjaa. Opettajan käyttöteoriaan liittyy muun muassa näkemys hyvästä vuorovaikutuksesta. Määritelmäni pedagogisesta vuorovaikutustoiminnasta perustuu tässä tutkimuksessa Kansanen (1993, 60) tasomalliin. Tasomallin mukaan interaktion aikana tapahtuvaan toimintaan, kuten vuorovaikutukseen, vaikuttaa opettajan kahden tasoinen pedagoginen ajattelu. Ajattelua tapahtuu koko toimintatasolla sekä objektiteoria- että metatasolla, kuten muussakin pedagogisessa toiminnassa.

Kivelän ynnä muiden (1996, 126-140) mukaan opettajien pedagogiseen toimintaan vaikuttavat heidän olettamuksensa ja tulkitsemisensa. Heidän mukaan pedagogisessa interaktiossa tehdään päätöksiä sekä tiedostamattomasti että tiedostaen. Se tarkoittaa sitä, että joissain tapauksissa opettajan oletuksiin perustuva toiminta voi luoda esimerkiksi keino-tekoisia rajoja oppilaiden oppimiselle ja sivistysmahdollisuuksille (ks. myös Mollenhauer 1985, 102-103; Bruggen 1989, 29; Benner 1991, 60-61). Olettaminen ja tulkitseminen ovat inhimillistä toimintaa ja ne liittyvät kaikkeen pedagogiseen toimintaan, myös vuorovaikutukseen. Opettajan on kuitenkin pystyttävä metateoriatason tarkasteluun, jossa hän pohtii omia olettamuksiaan ja kyseenalaistaa omia tulkintojaan asioista, toimiakseen eettisesti kasvat- ja opetustehtävässään.

### 2.3.2 Pedagogiset suhteet ja vuorovaikutuksen sykli

Ennen kuin määrittelen mitä on pedagoginen vuorovaikutustoiminta ja millaisia ovat opettajan ja oppilaiden väliset pedagogiset suhteet, minun täytyy määritellä mitä eroa on pedagogisella ja didaktisella suhteella. Kansasen ja Merin (1999, 112) mukaan opettajan suhde oppilaisiin interaktion aikana on pedagoginen ja didaktinen. Kun opettaja panostaa oppilaiden kohtaamiseen, on kyse pedagogisen suhteen ylläpitämisestä ja rakentamisesta. Didaktisessa suhteessa opettajan huomio kohdistuu puolestaan oppilaiden oppimisen tukemiseen ja oppisisältöihin (Mussaari 2014.)

Kivelän ynnä muiden (1996, 126-140) mukaan pedagogiseen toimintaan liittyvät sosiaaliset suhteet eivät ole verrattavissa muunlaisiin inhimillisessä toiminnassa esiintyviin sosiaalisiin suhteisiin. Myös pedagogiikkaa ja koulutuksen laatua tutkineen van Manen (1994, 142-143) mukaan pedagogisen suhteen luonne on ainutlaatuinen. Hänen (1994, 135-170; 1996, 39-64) mukaan pedagoginen suhde on persoonallinen ja spontaanisti syntyvä aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutussuhde. Pedagogisia suhteita on yhtä monta kuin on oppilastakin (Mussaari 2014). Hyvä pedagoginen kohtaaminen perustuu van Manenin (1994, 135-170; 1996, 39-64) mukaan turvallisuuteen, luottamukseen ja jatkuvuuteen. Syrjäläinen (2003, 81-84) korostaa pedagogisen suhteen luonteessa puolestaan sitä, että opettajan on pyrittävä tukemaan oppilaan kasvua ja kehitystä parhaan kykynsä mukaan. Hänen mukaan opettajan tulee myös hyväksyä oppilaat sellaisena kuin he ovat.

Hämäläisen ja Nivalan (2008, 205) mukaan koulussa täytyy harjoittaa sellaista avointa keskustelua, jossa opettaja kannustaa oppilaita ”*käyttämään omaa harkintaa, pohtimaan, oivaltamaan, sivistymään ja kehittämään itseään.*” Avoimen keskustelun tarkoituksena on heidän mukaan edistää kasvatettavien itsekasvatusta eli sitä, että he ottavat vähä vähältä enemmän vastuuta oman toimintansa arvioimisesta kehittyneiden kriittisen ajattelun taitojensa avulla. Myös Kivelän ynnä muiden (1996, 126-140) mukaan pedagogisen toiminnan yksi peruseriaatteista on se, että opettajan tulisi pedagogisella toiminnallaan vahvistaa oppilaiden halua itsenäiseen toimintaan ja siten myös siihen, että oppilas vaikuttaa aktiivisesti omaan sivistysprosessiinsa.

Kivelän ynnä muiden (1996, 126-140) mukaan ”*pedagoginen interaktio tapahtuu aina yhteiskunnallis-kulttuurisessa kontekstissa*” ja toimintaan liittyy myös pyrkimys luoda vallitsevan kulttuurin pohjalta uusi ”*mielekkäämpi kulttuurinen elämänmuoto.*” Samoissa vanhoissa traditioissa pitäytyminen ja niiden ehtoihin perustuva kasvattaminen ei heidän mukaan siis ole pedagogista toimintaa. Koska pedagogisen toiminnan arvoihin ja sisältöihin vaikuttavat vallitsevan yhteiskunnan ja kulttuurin lait, moraalikäsitys ja ajan tuomat muutokset, pysyvää määritelmää hyvästä pedagogiikasta ei voi muodostaa. Siksi esimerkiksi vuorovaikutustoiminnan eettisyys vaatii opettajalta sitä koskevan käyttöteorian säännöllistä päivittämistä.

Kansasen (1993, 60) mallia mukaillen vuorovaikutusta voidaan tarkastella interaktion aikana tapahtuvana toimintana, johon ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat objektiteoria tason ja metatason ajattelu. Näin ollen hyvän vuorovaikutussuhteen luominen ja ylläpitäminen oppilaisiin edellyttää opettajalta opetustapahtuman (pre, interaktio ja post) suunnittelua ja toteutusta sekä oman pedagogisen ajattelun ja -toiminnan reflektointia ja tarvittavien muutosten toimeenpanemista toimintatasolla. Käyttöteorian taustalla piileviä arvoja ja teorioita on myös tarkasteltava kriittisesti aika ajoin, jotta vuorovaikutus olisi eettistä.

Handalin ja Lauvåsin (1987, 25-29) ajatuksia mukaillen voi sanoa, että opettajan eettinen toiminta edellyttää arvopohdintoja ja teorisointia sekä käyttöteorian säännöllistä arvioimista ja kehittämistä, koska vuorovaikutuksessa, kuten muussakin pedagogisessa toiminnassa, on aina kyse jonkinlaisesta eettisestä kannanotosta. Vuorovaikutuksen suunnittelu perustuu opettajan omaan käyttöteoriaan. Siihen voi kuulua esimerkiksi vuorovaikutusperiaatteita, -arvoja, -menetelmiä, -tekniikoita tai muita vastaavanlaisia sisältöjä opettajasta riippuen. Vuorovaikutuksen arviointi tapahtuu puolestaan siten, että toteutunutta vuorovaikutusta ja siihen liittyvää ajattelua reflektoidaan.

## 2.4 Pedagogisen käyttöteorian rakennusosia

Tässä luvussa havainnollistan millaisista osista opettajan pedagoginen käyttöteoria voi rakentua. Edellä esitetyn perusteella pedagoginen toiminta ja -vuorovaikutustoiminta perustuu sekä objektiteoria- että metatason ajatteluun. Olen ottanut tämän huomioon käyttöteoriaa rakentaessa, mutta tässä yhteydessä en kuitenkaan jaa erilaisia ajattelusisältöjä ajattelun tasojen mukaan kappaleisiin. Sen sijaan tarkastelen yleisessä muodossa sitä, millaisiin asioihin ja eettisiin periaatteisiin opettajan kasvatustoimintaa ja vuorovaikutusta koskeva käyttöteoria voi perustua ja mitä se voi pitää sisällään. Edellisen lisäksi esitän myös millaisia käsityksiä opettajilla voi olla oppilaista ihmisinä. Kaikilla opettajilla on oma näkemyksensä hyvästä kasvatuksesta ja vuorovaikutuksesta ja siitä, millainen kasvavan ihmisen rooli kouluarjessa on. Tästä syystä en voi esittää yhtä ainoaa oikeaa tapaa kuvata sitä, mitä hyvä kasvatusta ja vuorovaikutus ovat ja millaisina ihmisinä oppilaat tulisi nähdä. Kuvaus käyttöteorian sisällöistä on siis viitteellinen.

### 2.4.1 Opettajan rooli eettisenä kasvatustavan käyttäjänä

#### Ajatuksia opettajan ja oppilaan valtasuhteen perusteista

Foucault (Tiisala 2014) näkee, että sosiaalisiin suhteisiin liittyy aina vallankäyttöä. Syrjäläisen ynnä muiden (Mussaari 2014) mukaan opettajan vallankäytön on perustuttava eettiseen päätöksentekoon. Hämäläisen ja Nivalan (2008, 203-205) mukaan kasvatusta perustuu nimenomaan vallankäyttöön, mutta se ei voi perustua autoritaariseen valtaan. Heidän mukaan autoritaarisen vallan käyttäminen voi olla muun muassa sellaista toimintaa, jossa kasvattaja ei anna kasvatuksessaan sijaa lasten tarpeita täyttävälle ja heidän ainutkertaisen persoonallisuuden kehittymistä edistävälle toimille. Autoritaarinen kasvattaja saattaa käyttää kasvatuksessaan jopa sellaisia keinoja, jotka muistuttavat ”*manipulaatiota, indoktrinaatiota ja aivopesua*” (Hämäläinen & Nivala 2008, 204-205).

Myös Harjunen on pohtinut teoksessaan auktoriteetin asemaa ja siihen liittyvää oikeutusta vallankäyttöön. Niin ikään hänen (2002, 140, 146-157) mukaan kasvattavan auktoriteetin toiminnan voi oikeuttaa silloin, jos se perustuu eettisiin arvoihin ja silloin jos opettaja on persoona, jota on lapsen edun mukaista seurata. Toiminnan voi oikeuttaa hänen (2002, 136-137) mukaan myös järkisyyt, kuten esimerkiksi kasvatettavan oppimisen edistäminen.

Harjusen (136-140, 146-157) mukaan kasvatusvallankäyttö on eettistä silloin, kun kasvattajalla on kaikin puolin hyvät aikeet toteuttaa kasvatustehtävänsä. Hän (156-157) kuvaa, että pedagogisen auktoriteetin vallankäyttö on kasvatettavan vapaaehtoiseen suostumukseen perustuvaa kontrollia, jonka lähtökohtana on kasvatettavasta ihmisestä välittäminen. Myös kasvua tukevasta vallankäytöstä kirjoittaneen Gjerstadin (2015, 178) mukaan auktoriteetin seuraaminen perustuu kasvatettavan vapaaehtoiseen haluun seurata jotakin henkilöä. Auktoriteettisuhteeseen liittyvän toiminnan perusedellytys on siis se, että lapsen luontaista vapautta kunnioitetaan (Gjerstad 2015, 177-178; Harjunen 2002 136, 153).

Vastavuoroisen kohtaamisen mahdollisuuksia kartoittaneet Kääriäinen ja Varjonen ovat ottaneet kantaa vuorovaikutuksessa käytettävään valtaan. Heidän (2013, 12) mukaan vuorovaikutuksen kuuluu olla vastavuoroista ja sen henkeen tulisi kuulua se, että toiset ihmiset hyväksyvät tasavertaisina olentoina ja ettei toista osapuolta *”käytetä välineenä tai hyväksi.”* Gjerstad näkee asian samansuuntaisesti kuin edellä mainitut. Hänen (2015, 245) mukaan vallan päämääränä täytyy olla esimerkiksi *”jokin muu kuin valta itsessään.”*

Gjerstadin (2015, 260) mukaan vuorovaikutuksen *”vastavuoroinen vallankäyttö”* tarkoittaa muun muassa sitä, että aikuisen on neuvoteltava lapsen kanssa asioista ja sitä että hänen on myös huomioitava ja toteutettava lapsen ehdotuksia. Aikuisen on tietysti tärkeää huomioida myös vuorovaikuttajan ikä ja toimia sen mukaan hänen parastaan ajatellen (Gjerstad 2015 7, 260-262). Myös Hämäläinen ja Nivala (2008, 202-207) näkevät, että lasten näkökulma asioista on huomioitava. He kuitenkin korostavat, että koulun sosiaalisissa tilanteissa eettisen vallankäytön ohjat täytyvät olla opettajalla.

Hämäläisen ja Nivalan (2008, 202-208) mukaan kasvatussuhteelle luonteenomaisen vallankäytön seurauksena syntyy luonnollisesti myös auktoriteettisuhte. Opettajan on siis

erittäin tärkeää tiedostaa auktoriteettiasemaansa liittyvän vastuun ja ottaa oppilaat huomioon vuorovaikutustilanteissa tasavertaisina henkilöinä ja omina persooninaan. Se, että opettaja on auktoriteetti ei kumoa sitä, että oppilaat ovat ihmisinä yhtä arvokkaita kuin opettaja on. Opettajan täytyy pohtia vallankäyttöään esimerkiksi silloin, kun hän vaatii jotain, pakottaa johonkin tai rankaisee jostain. Vallankäyttöä on myös se, että palkitaan, suostutellaan tai annetaan palautetta, joten opettajan täytyy kiinnittää myös näihin asioihin huomiota (Gjerstad 2015, 19-39, 40-47.)

### **Pedagoginen rakkaus ja ilon pedagogiikka esimerkkinä vallankäytöstä**

Hyvään pedagogiseen suhteeseen liittyy Hämäläisen ja Nivalan (2008, 202-203) mukaan kasvattajan ja kasvatettavan välinen kunnioitus ja luottamus toisiansa kohtaan sekä kasvattajan pedagoginen rakkaus kasvatettavaa kohtaan. Kasvatussuhteeseen liittyvä rakkaus on heidän mukaan sellainen rakkauden muoto, jossa kasvattaja luo välittävällä ja kannustavalla suhtautumisellaan kasvatettaville turvallisen ilmapiirin kasvaa ja kehittyä (ks. myös Viskari 2003, 172-177). Oppilaiden kasvu ja kehitys on riippuvaista heidän hyvinvoinnistaan. Ilon pedagogiikasta kirjoittanut Juurikkala totesi vuonna 2008, että koululaiset eivät viihdy nykyään riittävän hyvin koulussa. Hänen (2008, 10-12) mukaan viihtyvyyttä laskee oppilaiden epäreilu tai huono kohtelu ja tasapäistävä- tai niin sanotun piilo-opetussuunnitelman mukainen kasvatus ja opetus. Juurikkalan (2008, 12) mukaan ilon pedagogiikka lähtökohtana on se, että opettaja todella tunnistaa lapsen yksilöllisyyden. Hän ehdottaa esimerkiksi sitä, että oppilaat voisi jakaa ryhmiin heidän yksilöllisten piirteiden, kasvu- ja kehitysvaiheen tai tuen tarpeen perusteella.

Kuten edellä mainitut myös Heinilä (2009, 80-98) näkee, että lasten tulisi kokea kouluarki mielekkääksi. Hän (2009, 90) painottaa, että elämyksen tai asian arvostaminen vaatii sitä, että se koetaan tärkeäksi tai tavoiteltavaksi. Tästä syystä oppilaiden tunteet tulee ottaa hyvin huomioon opetusta suunniteltaessa. Muiden muassa myös Jantunen ja Haapaniemi painottavat ilon pedagogiikan tärkeyttä. Heidän (2013, 13-16, 27, 235-236, 271) mukaan kouluarjen täytyy sisältää leikkiä, ääntä, liikettä, toiminnallisuutta ja vuorovaikutusta.

Jantunen ja Haapaniemen (2013, 16) mukaan ”*ilo luo myös rauhaa.*” Eli silloin kun toiminta on kiinnostavaa ja palkitsevaa oppilaat ovat yleensä rauhallisia ja iloisia. Silloin kun lapset viihtyvät koulussa, ei tarvita esimerkiksi mitään erityisiä keinoja työskentelyrauhan ylläpitämiseen (Jantunen & Haapaniemi 2013, 16.)

### **Palautteenanto esimerkkinä vallankäytöstä**

Palautteen antaminen ja sen vastaanottaminen ovat tärkeitä opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhdetta määrittäviä tekijöitä. Kuuntelemisen taidosta, kuten palautteen kuuntelemisen taidosta kirjoittaneen Vartiainen-Oran (2011, 52) mukaan ”*positiivinen palaute kannustaa jatkamaan samaan suuntaan*” ja ”*negatiivinen palaute neuvoo tarkistamaan toiminnan suunnan*” (ks. myös Furman 2012, 14). Hänen (2011, 55) mukaan positiivisella palautteella voidaan vaikuttaa myönteisesti esimerkiksi oppilaiden itsetuntoon ja vahvistaa toivottua toimintaa (ks. myös Saloviita 2006, 61-62). Negatiivisen palautteen annon tulisi tapahtua puolestaan mahdollisimman rakentavassa hengessä. Silloin oppilas kykenee paremmin tarkistamaan oman toimintansa suunnan (Vartiainen-Ora 2011, 52.)

Opettaja näyttää omalla esimerkillään mallia, kuinka palautetta otetaan vastaan. ”*Sekä negatiivisen että positiivisen palautteen vastaanottamista koskee ohje: kuuntele ensin, arvioi sitten.*” Kun opettaja saa positiivista palautetta oppilailta, on tärkeää kuunnella palaute ja ottaa se iloisesti ja kiittäen vastaan. Vastaanotto toimii myös positiivisena palautteena palautteen antajalle. Tällä tavoin opettaja rakentaa omalla esimerkillään kiitoksen kulttuuria. Kieltämällä positiivisen palautteen ja vähättelemällä itseään, opettaja ylläpitää negatiivisuuden ilmapiiriä (Vartiainen-Ora 2011, 52, 55.)

Jos opettaja saa puolestaan negatiivista palautetta oppilailta, hänen tulisi kuunnella palaute ja sen jälkeen kysyä oppilailta esimerkiksi sitä, mitä he tekisivät hänen sijassaan. Näin tehdessään opettaja osoittaa olevansa avoin ajatusten vaihdolle (Vartiainen-Ora 2011, 52-53, 56.) Norrena (2013) on kiteyttänyt heti väitöskirjansa otsikossa tähänkin tilanteeseen sopivasti, että ”*jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne*

*itse*” (ks. myös Hämäläinen & Nivala 2008, 201). Jos opiskelija ei ole esimerkiksi opetusharjoitteluiden aikana keskittynyt ja harjoitellut luomaan luokan keskuuteen positiivista ilmapiiriä, voivat hänen valmiudet ylläpitää tällaista kulttuuria olla heikot.

Furman on kirjoittanut oppaan, jossa hän kertoo eri tavoista, joilla lasten vanhemmat ja muut kasvattajat voivat parantaa suhdettaan lapseen ja vaikuttaa samalla positiivisesti heidän kasvuunsa ja käyttäytymiseensä. Hän korostaa, että kehuminen ja kannustaminen vahvistavat lapsen uskoa omaan itseensä ja se suuntaa heitä myös käyttäytymään hyvin. Hän näkee, että lasta tulisi kehua eri tavoilla ja siten, että kehulle on oikeasti aihetta. Tässä asiassa on oltava tarkkana, koska kehuminen voi kuulostaa lapsesta epäaidolta. Jos lasta kehutaan liian yksipuolisesti tai aiheetta, hän kyllä huomaa sen (Furman 2012, 14-15.)

Furman (2012, 16-27) esittelee oppaassaan kuusi erilaista tapaa kehua lasta. Hän kutsuu niitä nimillä: *”kiittäminen”*, *”juorukerho”*, *”sanaton kehuminen”*, *”kyselevä kehuminen”*, *”yrittämisestä kehuminen”* ja *”leikkisä kehuminen.”* Hän näkee, että kiittämiseen oppiminen on tärkeää, koska sen osaaminen kuuluu arjen sosiaalisiin taitoihin. Kiittäminen vahvistaa myös lapselta toivottua toimintaa (Furman 2012, 15-17.) Juorukerholla Furman (2012, 18-19) tarkoittaa kehumista, joka tapahtuu epäsuorasti eli siten, että aikuinen kehuu lasta tai hänen toimintaansa jollekin toiselle aikuiselle hänen kuullensa. Sanaton kehuminen liittyy puolestaan esimerkiksi kehujan elekieleen ja asennoitumistapaan, joka hänellä on lasta kohtaan. Aikuinen voi esimerkiksi taputtaa lapselle, antaa hänelle niin sanotusti yläviitosen tai näyttää hänelle peukkua (Furman 2012, 20-21.)

Kyselevä kehuminen on kehumisentapa, jossa aikuinen pyrkii uteliaisuudellaan ja kyselemällä saamaan lapset tuntemaan esimerkiksi ylpeyttä heidän tekemisistään, sanomisistaan tai ajatuksistaan. Oppilaalta voisi kysyä esimerkiksi, että miten sinä sait väritettyä tuon kohdan niin tarkasti tai että joko sinä sait läksyt tehtyä – näin äkkiä? Yrittämisestä kehuminen kertoo jo itsessään, millaista kehumista se on. Se on myös tärkeä kehumisen muoto, koska silloin lapsi oppii, että riittää, kun hän yrittää parhaansa. Leikkisä kehuminen on puolestaan huumorilla höystettyä kehumista, jossa aikuinen pyrkii hauskuuttamaan ja ilostuttamaan lasta. Tällainen kehuminen kannustaa myös oppilasta jatkamaan hyvää työtään tai käyttäytymään hyvin (Furman 2012, 22-27.)



### **Konfliktien ratkaiseminen esimerkkinä vallankäytöstä**

Juurikkalan (2008, 17) mukaan koulussa esiintyvistä ongelmista, kuten kiusaamisesta, ei saa vaieta, koska se on osa kouluarkea. Vaikeneminen ei ole hänen mukaan edellä mainittuun ilon pedagogiikan kulttuuriin kuuluvaa toimintaa, koska olemassa olevia ongelmia on pystyttävä käsittelemään. Juurikkala korostaa myös sitä, että oppilaiden sääntörikkomuksiin liittyvien rangaistusten tulee olla järkeviä. Hän näkee, että yleensä kasvatuskeskustelut riittävät seurauksiksi kaikissa tilanteissa. Juurikkalan mukaan jälki-istunnot ja muut sen kaltaiset rangaistukset ovat järjetöntä ajan tuhlausta, koska oppilaalle ei järjesty niiden avulla tilannetta, jossa hän saisi mahdollisuuden ymmärtää mitä hän teki väärin ja oppia virheistään. Esimerkiksi jälki-istunnossa oppilas kokee ainoastaan seurauksen, joka teosta koituu. Keskustelut sen sijaan lisäävät opettajan ja oppilaiden välistä yhteisymmärrystä ja johtavat sujuvampaan kouluarkeen kuin perinteiset behavioristiseen perinteeseen kuuluvat rangaistukset (Juurikkala 2008, 17-18.)

Myös Jantusen ja Haapaniemen mukaan konfliktitilanteissa on tärkeää, että oppilaan kanssa keskustellaan. Heille täytyy tehdä myös selväksi mitä opettaja heiltä vaatii tai odottaa, koska selväksi tekeminen luo opettajan ja oppilaan välille yhteisymmärrystä. Asioiden selväksi tekeminen parantaa myös koko luokan ilmapiiriä. Mikäli opettaja kokee esimerkiksi oppilaan käytöksen ongelmalliseksi, hänen kannattaa käyttää heidän kanssa kommunikoidessa selkeää kieltä. Siitä hyvä esimerkki on minä-sanoman tai -viestin käyttö. Siinä opettaja tekee ymmärrettäväksi oppilaalle mikä on ongelma, mitä siitä seuraa tai mitä se aiheuttaa ja mitä tunteita oppilaan käytös tai sen seuraukset hänessä herättävät (Haapaniemi & Jantunen 2013, 297.)

## 2.4.2 Opettajan ja oppilaiden välinen kasvatuksellinen kohtaaminen ja -vuorovaikutus

Vuorovaikutusta tukevasta kuntoutuksesta kirjoittaneen Launosen (2007, 8) mukaan *”lapsi kasvaa vuorovaikutuskokemustensa ja oppimisensa avulla yhteisönsä itsenäiseksi jäseneksi.”* Hyvällä vuorovaikutuksella voidaan siis edesauttaa sitä, että lapsista tulee yhteiskunnassa pärjääviä, itseään ilmaisevia, itseohjautuvia ja hyvällä itsetunnolla varustettuja yksilöitä sekä avarakatseisia, mutta myös kriittisiä toimijoita. Kuten jo aiemmin tuli esille, pedagogisia suhteita on yhtä paljon kuin on oppilaitakin eli opettajan tulisi tukea parhaan kykynsä mukaan kaikkia erilaisia oppilaita yhteisön jäseneksi kasvamisessa. Cantell (2010, 8-9) esittää teoksessaan *”Ratkaiseva vuorovaikutus”* eri opettajien näkemyksiä siitä, millaista on opettajan ja erilaisten oppilaiden kohtaaminen kouluarjessa ja sitä, millainen ympäristö koulu on sosiaalisena kohtaamispaikkana.

Cantell (2010, 8-9, 11-104) tekee teoksessaan havainnollistavia yleistyksiä siitä, millaisia oppilastyyppejä arjessa on mahdollista kohdata. Hän näkee, että luokasta löytyy usein hiljaisia, alisuoriutuvia, osaamistaan vähätteleviä, nenäkkäitä, ivallisia ja erityistä tukea tarvitsevia oppilaita. Hän kertoo omia ja eri opettajien näkemyksiä siitä, kuinka opettaja voi tukea ja kannustaa erilaisia oppilaita kouluympäristön arjessa. Hänen mukaan kaikkia erilaisia oppilaita tulee tukea ja ohjata aktiiviseen kansalaisuuteen kasvussa esimerkiksi kannustamalla heitä esittämään perusteltuja mielipiteitä, vastaamaan kysyttäessä ja kuuntelemaan toisten ihmisten näkemyksiä.

Jokainen luokan oppilas on erilainen ja jokaisella erilaisella oppilaalla on näkemyksiä toisista luokkalaisista ja opettajasta. Heinilä (2009, 86-87) kuvaa asiaa niin, että *”ihminen on sekä minä itselle, että sinä toiselle”* eli ihminen voidaan nähdä sekä *”subjektin että objektin asemassa.”* Ihmisten välinen kohtaaminen perustuu siis moni näkökulmaiselle vuorovaikutukselle sekä henkilö- ja tilannekeskeiseen position vaihteluun. Tästä syystä koulussa ei voi välttyä esimerkiksi konflikteilta. Cantell (2010, 85) pitää sosiaalisten kohtaamisten tärkeänä ohjenuorana sitä, että vaikkei kaikista henkilöistä voi pitää, niin jokaisen ihmisen kanssa on tultava toimeen. Toista subjektia on siis kohdeltava arvostavasti

aitona elämistodellisuutensa kokijana ja vertaisena siitä huolimatta, että hän on subjektille se toinen (Jantunen & Haapaniemi 2013, 266).

Heinilän (2009, 84-87) mukaan kyky toisten ihmisten tunteet huomioonottavaan ymmärtämiseen eli empatiaan muodostuu sen perusteella, että ymmärrämme toisen ihmisen miinua eli esimerkiksi sitä, millaisia heidän tunteensa ja motivaationsa voivat mahdollisesti olla. Cantell (2010, 7) toteaa, että erilaisuutta oppii arvostamaan ja ymmärtämään toisten ihmisten kohtaamisesta syntyneiden kokemusten perusteella. Silloin opitaan ymmärtämään esimerkiksi sitä, että on olemassa toisenlaista ajattelua kuin omani. Oppilaiden lisäksi myös opettajan on oleellista pysähtyä pohtimaan itseään ja omaa toimintaansa tullakseen tietoisiksi ajattelustaan ja asenteistaan (Cantell 2010, 6-8.)

Oppilaat ovat kouluarjessa usein tilanteessa, joissa he harjoittavat ja oppivat toiseuden tunnistamista ja ymmärtämistä. Myös opettajan on pohdittava asioita toisten eli oppilaiden näkökulmasta. Opettajan on aistittava herkästi erilaisten oppilaiden tilassa tapahtuvia muutoksia ja otettava heidän kokonaisvaltaista hyvinvointia koskevia asioita käsittelyyn itsenäisesti ja tarvittaessa myös moniammatillisesti. Opettajan on pyrittävä toiminnallaan edistämään, ylläpitämään ja lisäämään edellytyksiä oppilaan hyvälle oppimiselle ja kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille (Mahkonen 2015, 53-62; Sosiaali- ja terveysministeriön selvitys 2006:33, 17).

Joidenkin oppilaiden koulunkäynnin ja kehityksen kannalta on tärkeää esimerkiksi se, että heille järjestetään tukea, ohjausta ja muita eri toimia vuorovaikutuksen esteiden poistamiseksi tai se, että vuorovaikutuksen avulla oppilas saa riittävän tuen oppiakseen. Cantell (2010, 14-17) toteaa, että esimerkiksi maahanmuuttajataustaisilla oppilailla ja oppilailla, joilla on ollut lapsuudessaan huonoja kokemuksia vuorovaikutuksesta, saattaa olla haasteita itsensä ilmaisemissa. Haasteet voivat johtaa siihen, että oppilaista tulee hiljaisia ja vetäytyviä tai joissain tapauksissa häiriköiviä. Oppilaan hiljaisena olon ei voi yksistään katsoa olevan ongelmallista, mutta kun se yhdistyy vetäytyvyyden kanssa, opettajan on tuettava häntä itseilmaisussa (Cantell 2010, 14-17.)

Launosen (2007, 7-8) mukaan oleellisinta lasten vuorovaikutuksen tukemisessa on se, että he pääsevät kokemaan niin sanottua aitoa vuorovaikutusta. Siinä vuorovaikutuksen osapuolet pääsevät vaihtamaan ajatuksia joistakin heille tärkeistä asioista. Siinä kaikilla

osapuolilla on myös oma tärkeä ja välttämätön roolinsa eli vuorovaikutus ei etene ilman heidän osallisuuttaan siihen.

Jantunen ja Haapaniemi (2013, 266-267, 295) sekä Juurikkala (2008, 13-14) pitävät tärkeänä kasvua ja hyvää vuorovaikutusta tukevana periaatteena sitä, että opettaja keskustelee jokaisen oppilaan kanssa säännöllisesti. Hyvä periaate voisi olla esimerkiksi se, että opettaja keskustelee vähintään kerran päivässä jokaisen oppilaan kanssa. Opettajan on myös tärkeä kuunnella oppilaita aktiivisesti ja esittää heille mielenkiintoa osoittavia lisäkysymyksiä tai tarkentavia kysymyksiä, jotta heille välittyy tunne, että heistä välitetään (Jantunen & Haapaniemi 2013, 295). Opettaja on siis hyvä antaa jokaiselle oppilaalle riittävän usein jakamaton huomionsa ja osoittaa olevansa kiinnostunut heidän asioistaan.

Aitoon vuorovaikutukseen osallistuessaan lapsi saa hyviä ja palkitsevia kokemuksia vuorovaikutuksesta ja hänestä voi tulla yhä aktiivisempi viestijä (Launonen 2007, 7-8). Hyvässä vuorovaikutuksessa opettaja pitää jokaista oppilasta tärkeänä eli hän huomioi heitä tasa-arvoisen paljon ja aidolla tavalla. Kyse on siis siitä, että opettaja kunnioittaa oppilaita ja suhtautuu heihin empaattisesti. Heinilän (2009, 87) mukaan opettajan ammattieettinen toiminta on mahdollista ainoastaan, mikäli opettaja kykenee empatiaan ja empatiataitojen kehittämiseen. Opettajan empaattinen, aito ja säännöllinen vuorovaikutus on erityisen tärkeää silloin, kun hän työskentelee esimerkiksi eri kieltä puhuvien tai ilmaisullisista, psyykkisistä, fyysisistä tai sosiaalisista vaikeuksista kärsivien oppilaiden kanssa.

Kuten tiedetään, jotkut oppilaat haastavat opettajaa epäsovivalla käytöksellään. Eräs Cantellin haastatteleminen opettajista kiteyttää hyvin sen, millaista joustavuutta opettajan työtekijältään vaatii. Hän toteaa, että: ”*olkaamme auktoriteetteja, joita voi turvallisesti uhmata ja testata*” (Cantell 2010, 87). Samainen opettaja listasi tapoja, joilla huonoon käytökseen voi vastata. Hän mainitsi muun muassa, että ”*viisastelijat*” voidaan hiljentää, kun negatiiviseksi tarkoitettu henkilökohtaisuksiin menevä hyökkäys otetaankin vastaan palautteena. Jos oppilas on esimerkiksi kritisoinut opettajan käyttämää opetusmenetelmää, niin opettaja voi perustella miksi hän käyttää kyseistä menetelmää. Oppilasta ei saa kuitenkaan tarkoituksella nolata. Toinen hänen mainitsema tapa on se, että ottaa asian huumorilla. Hän painottaa myös, että viisastelijoita ei tarvitse varoa tai pelätä, vaan ottaa heidän edesottamuksensa työn mielenkiintoa lisäävänä haasteena (Cantell 2010, 83-84.)

Cantell (2010, 18-19) näkee, että opettaja voi vaikuttaa tehokkaasti erilaisten oppilaiden vuorovaikutuksen tukemiseen ja vuorovaikutusintensiivisyyteen opetusjärjestelyillä. Hiljaisia oppilaita voi tukea esimerkiksi järjestämällä ryhmämuotoista opiskelua, koska siinä oppilailla on mahdollisuuksia omaksua erilaisia rooleja ja ottaa enemmän vastuuta yhdessä tekemisestä ja siten myös vuorovaikutuksesta. Kaikki vuorovaikutuskohtaamisen tavat eivät sovi kuitenkaan ikinä kaikille, vaan järjestelyjä on muutettava riittävän usein.

Joissakin tapauksissa oppilas tarvitsee opettajalta paljon tukea ilmaisunsa kanssa. Launosen (2007, 51) mukaan oppilailla on tavallisesti esimerkiksi lieviä kielenkehityksen häiriöitä, kuten äännevirheitä. Niitä ovat esimerkiksi r- tai s- äänteen lausumisen vaikeus. Joissakin tapauksissa äännevirheet saattavat johtua kielellisistä erityisvaikeuksista, kuten lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksista. Silloin oppilaalla saattaa olla myös jonkinasteisia oppimisen vaikeuksia ja haasteita vuorovaikutustilanteissa (Launonen 2007, 8-9, 51).

Launosen (2007, 8-9) mukaan vuorovaikutustaitojen oppimisen kannalta oleellista on se, että taitoja kehitetään niistä taitolähtökohdista lähtien, mitä oppilaalla itsellään on. Sama pätee tietysti myös oppimisen haasteiden ratkaisemiseen. Lukemaan ei voi esimerkiksi oppia ennen kuin tietää mitä äännettä kirjaimet vastaavat. Joskus oppilaat eivät osaa, mutta on myös niitä oppilaita, jotka vähättelevät taitojaan tai alisuoriutuvat asioissa. Omia taitojaan vähättelevät oppilaat voivat olla esimerkiksi epävarmoja osaamisestaan tai pelätä epäonnistumista. Alisuoriutuvat oppilaat saattavat puolestaan ajatella niin, että vähempikin riittää eikä lisäpanostamiselle ole tarvetta (Cantell 2010, 33-34, 46-51.)

Cantellin (2010, 35, 46, 48) haastattelemat opettajat kertoivat, että alisuoriutuvilla- ja taitojaan vähättelevällä oppilailla saattaa olla kovia suorituspaineita tai sosiaalisia paineita. Cantell (2010, 79) painottaa, että kun oppilas näyttää välinpitämättömältä tai tyytymättömältä, niin se ei aina kuitenkaan tarkoita sitä, että he olisivat sellaisia. Joissain tapauksissa esimerkiksi alisuoriutuva oppilas saattaa esimerkiksi kokea suorituspaineita ja siksi suoriutua osaamistasoaan heikommin. Joskus oppilaiden viestiminen on epäselvää eli se ei anna todellista kuvaa heidän ajatuksistaan. Siksi opettajan on tärkeä keskustella oppilaiden kanssa ja kysyä heiltä palautetta opetuksesta. Vain silloin voi selvittää mitä he oikeasti ajattelevat siitä (Cantell 2010, 35, 79.)

Taitojaan vähättelevät oppilaat saattavat valmistaa itseään sen varalle, etteivät he osaa-kaan asiaa. Mikäli he tuntevat epäonnistuneensa he saattavat olla vihaisia tai pettyneitä

itseensä. He saattavat myös ajatella jonkun muun, kuten opettajan tai vanhempien pettyneen heidän suorituksiinsa. Tällaiset oppilaat kaipaavat vahvistusta taidoilleen, mutta toisaalta myös ympäristön, jossa heillä on turvallista kokea epäonnistumisia ja opetella sietämään pettymyksen tunteita (Cantell 2010, 47-52.) Erilaisten oppilaiden koulutyön ja myös itsetunnon tukeminen on yksilökohtaista, mutta niiden tukemiseen voi soveltaa myös joitakin kaikille sopivia ja yleisiä lähestymistapoja, kuten edellä mainittua ilon pedagogiikkaa, kehumista ja kannustamista.

Jantunen (2013, 252) kysyi lasten psykiatri Cacciatoreselta ”mitä hyvä itsetunto tarkoittaa.” Cacciatoresen mukaan se on sisäinen, lasta suojaava tila, joka syntyy vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Hänen mukaan ympäristön lisäksi itsetunnon tilaan vaikuttaa rakentavasti tai heikentävästi myös oman pään sisäinen keskustelu. Itsetunto on jatkuvan muutoksen tilaan kietoutunut tunne, jossa määritetään aina uudestaan ja uudestaan se millainen minä olen, mitä minä tahdon ja mihin minä kykenen (Jantunen & Haapaniemi 2013, 252.)

Heinilän (2009, 86-87, 90) mukaan itsetuntemuksen kehittyminen on yhteydessä tunnetietoisuuden kehittymiseen ja tunnetietoisuuden kehittymiseen liittyy esimerkiksi empatiakyvyn kehittyminen. Jantunen ja Haapaniemi (2013, 252) kuvaavat asiaa niin, että vuorovaikutuksessa itsensä tuntevalla oppilaalla on kyky toteuttaa omaa tahtoaan siten, että hän huomioi kanssaihmiset ympärillään. Sen lisäksi itsetunnossa on kyse itsensä tuntemisesta ja arvostamisesta sekä kyvystä pärjätä omien tuntemuksiensa kanssa erilaisissa ja vaihtuvissa tilanteissa (Jantunen & Haapaniemi 2013, 252).

Kasvavien ihmisten kasvun ja kehityksen tukemisesta voisi puhua monin sanan kääntein – luultavasti loputtomiin. Mikäli jotakin yleistä pedagogisen käyttöteorian pohjaa rakennettaisiin, sen perustana täytyisi olla ehdottomasti kasvatustiede ja opetussuunnitelman perusteet sekä konstruktivismi ja humanismi. Pedagogisen toiminnan tulisi perustua lähtökohtaisesti siis ainakin eettiseen kasvatustieteen ajatteluun ja oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin tähtäävään tekemiseen. Tällainen toiminta vaatii opettajalta tutkivaa otetta työhön, koska kasvatustoiminta on eettistä vasta silloin, kun pedagogista toimintaa tarkistetaan ja sitä halutaan kehittää. Käyttöteorian kehitys- ja päivitystyö on välttämätöntä, koska myös kouluympäristön ja yhteiskunnan arvomaailma elävät muutoksen tilassa.

### 3. Tutkimuksen toteutus

#### 3.1 Tutkimuskysymykset ja -henkilöt

Tutkimuskysymykseni on seuraava: millaista on hyvä opettajan ja oppilaiden välinen kasvatuksellinen kohtaaminen? Haastattelin kahdeksaa Lapin yliopistossa maisterinopintoja opiskelevaa luokanopettaja opiskelijaa. Otin yhteyttä haastateltaviin sähköpostitse ja järjestin haastattelut Lapin yliopiston tiloissa 31.1.-12.2.2017. Haastattelut kestivät 12-23 minuuttia ja litteroitua tekstiä tuli yhteensä 34 sivua.

Nimitän haastateltuja nimillä opiskelija 1, 2, 3 ja niin edelleen. Tarvittaessa kirjoitan lauseen perään sulkuihin esimerkiksi (Op 1), jos kyse on opiskelijan 1 käsityksestä. En paljasta opiskelijoiden ikää, sukupuolta tai vuosikurssia, koska tutkittava ryhmä eli maisteriopiskelijat on melko pieni. Pidän edellä mainitut tiedot salassa turvatakseni tutkimushenkilöiden anonymiteetin.

Valitsin opintojen loppupuolella olevia opiskelijoita tutkimushenkilöiksi, koska aiheen pohtiminen on tärkeää etenkin lähiaikoina valmistuville opiskelijoille. Valitsin heidät myös sen takia, että he ovat opiskelleet riittävästi vastataksaan tutkimuskysymykseen syvällisesti. Syrjäläisen ynnä muiden (Mussaari 2014) mukaan suomalainen opettajankoulutus tukee hyvin sekä objektiteoriatasoisen- että metatasoisen asiantuntijuuden kehittymistä. He näkevät, että kasvatustieteen- ja ainedidaktisiin teorioihin liittyvät opinnot edistävät opiskelijoiden ajattelua vähintään jo objektiteoriatasolle. Syventävät opinnot tukevat puolestaan opiskelijoiden objektiteoriatason ajattelun lisäksi myös heidän metatason ajattelun kehittymistä.

Vygotskin ja Careyn (Ahonen 1994, 118) mukaan käsitykset ovat didaktisesta näkökulmasta katsottuna ”*kehittyviä tietorakenteita*”, joiden kehittymistä edistää se, kun ihminen

on vuorovaikutuksessa asiantuntevan henkilön kanssa. Maisteriopiskelijoiden käsitykset perustuvat heidän koulutuksen aikana kehittyneeseen ajatteluun. Tarkastelen tutkittavaa ilmiötä siis opiskelijoiden koulutuksen myötä muovautuneiden ja muuttuneiden käsitysten perusteella. Tutkielmassa on tarkoitus selvittää, millaisia käsityksiä opiskelijoilla on asiasta tällä hetkellä, maisteriopiskelijoina. Tarkoitus ei puolestaan ole selvittää esimerkiksi sitä, kuinka opiskelijoiden ajattelu on kehittynyt opiskelun aikana

### 3.2 Tutkimusmenetelmä

Tuomen ja Sarajärven (2012, 20-22) mukaan laadullinen tutkimus on empiiristä tutkimusta, mutta se ei ole irrallista teoriasta. Empiirisessä tutkimuksessa metodien valinta ohjaa keskeisesti tutkijan työtä. Laadullisen tutkimuksen laatu perustuu siis tutkijan havaintomenetelmän ja analyysitavan valintaan ja niiden käyttötapaan. Teoreettisen analyysin tekoon ei puolestaan ole varsinaista metodeja, vaikka tutkimustapaa tukevaa kirjallisuutta onkin kirjoitettu (Tuomi & Sarajärvi 2012, 20-22.)

Teoreettisessa tutkimuksessa korostuu lähdeaineiston uskottava ja pätevä käyttö eli se, kuinka havaintoaineiston läpikäymistä on argumentoitu. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen laatu perustuu puolestaan havaintojen teoriapitoisuuteen eli siihen, että tutkimushenkilöiden käsitykset ilmiöstä ja ilmiölle annetut merkitykset vaikuttavat tutkimustuloksiin ja ne ovat tulkittuna osa tulosta. Sen lisäksi tutkija päättää tutkimusasetelman ja tavat, joilla hän käyttää valitsemiaan metodeja. Kun tutkija luo esimerkiksi tutkimuksensa teoreettista viitekehystä hän tuottaa tieteellistä kirjallisuutta käyttäen subjektiivisen näkemyksensä mukaisen kokonaisuuden käsiteltävän ilmiön tärkeimmistä osista (Tuomi & Sarajärvi 2012, 19-22.)

Lähestyn laadullista tutkimusta fenomenografis-hermeneuttisella otteella, koska se vaikuttaa luonnolliselta tavalta ottaa tarkastelun kohteeksi ihmisten ajattelussa ilmeneviä kä-



sityksiä. Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisten suhteesta heidän elämismaailmaansa ja siihen millaisia käsityksiä ihmisellä on elämismaailmaansa liittyvistä ilmiöistä (Niikko 2003, 15-16). Fenomenografisen tutkimuksen yksi keskeisin tutkimus kohde on ihmisten erilaiset käsitykset oppimisesta (Ahonen 1994, 115). Omassa työssäni kohteena on ”*eri tiedonalojen tiedonmuodostus*” eli tietyn rajatun ryhmän käsitykset jostain tietystä ilmiöstä. Edellä mainitun kaltainen tutkimuskohde on myös tavanomainen fenomenografisen tutkimuksen aihe (Ahonen 1994, 115; Niikko 2003, 17.)

Fenomenografi on kiinnostunut ennen kaikkea ihmisten ajattelussa ilmenevistä samaa ilmiötä koskevista käsityksistä ja käsitysten eroista (Ahonen 1994, 115; Niikko 2003, 27–28). Elämismaailmassa esiintyvän ilmiön ymmärtämiseen tarvitaan kokemuksia ja ajattelua (Ahonen 1994, 117; Niikko 2003, 25; ks. myös Uljens 1996, 103–128). Näin ollen tehtävänäni on opiskelijoiden kokemuksiin ja ajatteluun perustuvien tutkimuskohdetta koskevien käsitysten tulkitseminen. Tutkielmassani pääpaino on käsitysten tulkitsemisessä, koska haastattelen opiskelijoita, jotka eivät ole vielä valmiita opettajia, joilla olisi kokemusta opettajan työstä. Tulokinnan lähtökohta on se, että pyrin ymmärtämään, mitä opiskelijoiden käsitykset merkitsevät (Ahonen 1994, 115, 123-128). Hermeneutiikka korostaa tällaista tutkijan pyrkimystä maailmassa esiintyviä ilmiöitä koskevien käsitysten ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen (Laine 2015, 33-35; THL 2013; Tuomi & Sarajärvi 2012, 34-35).

Vygotskyn ja Careyn (Ahonen 1994, 118) mukaan ihmisen käsitys on sisäinen ajatusrakennelma, joka ohjaa sitä, kuinka yksilö jäsentää uutta asiaa koskevaa tietoa. Käsitys ei ole sama asia kuin mielipide, vaan se on sitä paljon laajempi ja perustavanlaatuisempi pohja ajattelulle. Subjektin käsitykset voivat kuitenkin muovautua ja muuttua. Se vaatii jonkinlaista oppimista eli ajattelun laadullista muutosta (Ahonen 1994, 117-118.) Käsitykset voivat muuttua siis luonnollisesti esimerkiksi koulutuksen seurauksena.

Koska jokainen ihminen on yksilöllinen, tutkimukseni kohteena on maailma, ”*joka ilmenee eri tavoin ihmisten käsityksissä*” (Ahonen 1994, 116). Fenomenografisessa tutkimuksessa tuodaan ihmisten käsitysten eroavaisuuksien lisäksi esille myös yhtäläisyyksiä, joita eri ihmisten ajattelussa ilmenee. Äkkiseltään voisi päätellä, että käsitysten yhtäläisyyksien tutkiminen vaatii laadullisen tarkastelun lisäksi myös jonkinlaista määrällistä tarkas-

telua. Fenomenografisessa tutkimuksessa oleellisempaa on kuitenkin kiinnostus itse käsityksiä kohtaan ja pyrkimys tutkimushenkilöiden ymmärtämiseen kuin kiinnostus esimerkiksi yhtäläisten käsitysten määrään ja yleistettävyyteen (Ahonen 1994, 116-117, 125-127, 151.)

Edellä mainitun lisäksi fenomenografisessa tutkimuksessa saatetaan tulkita yksilön käsitysten merkityksiä suhteessa hänen muihin ilmiöön liittyviin käsityksiinsä (Ahonen 1994, 116-117; Häkkinen 1996, 33–34). Niikon (2003, 20) mukaan Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kuitenkin vähemmän kiinnostuneita yksilötason tarkastelusta suhteessa kokemuksen variaatioiden tarkasteluun. Tästä syystä olen valinnut tarkasteluni kohteeksi ainoastaan sen vertailun, kuinka tietyt ilmiöt ilmenevät eri tutkimushenkilöiden käsityksissä.

Ihmisillä on käsityksiä asioista, jotka ilmenevät todellisuudessa. Sen lisäksi heillä on myös käsitys todellisuudesta. Jokaisen tutkimushenkilön käsitys todellisuudesta on eri, vaikka käsityksistä löytyykin runsaasti yhtäläisyyksiä. Käsitykset ovat riippuvaisia todellisuudesta, jossa ihminen kokee elävänsä, joten voi sanoa, että käsitykset ovat aina sidoksissa tutkimushenkilön kokemaan todellisuuteen (Niikko 2003, 18.) Tämä tarkoittaa sitä, että myös tutkijalla on käsitys todellisuudesta ja se vaikuttaa hänen tulkintojen tekemiseen. Niin ikään se tarkoittaa myös sitä, että tutkija ei voi saada tuotua tutkimushenkilöiden käsitysten merkityksiä esille ja läpinäkyväksi kokonaisuudessaan, koska hän ei elä tutkimushenkilöiden käsitysten mukaisissa todellisuuksissa. Jotkut merkitykset jäävät näin ollen vain tutkimushenkilön tajunnan tasolle ja silloin tutkijalla ei ole mahdollisuutta saavuttaa niitä.

Koska merkitysten tulkintaan vaikuttavat ”*tutkijan mielessä vaikuttavat merkitykset*” eri tutkijat voivat saada hieman erilaisia tuloksia myös samaa aineistoa tulkitessaan (Ahonen 1994, 129-130). Edellä kuvatun perusteella fenomenografisen tutkimuksen yleistettävyyys on heikko. Se on heikko myös siksi, että tulokset voisivat olla erilaisia myös silloin, jos tutkimus toteutettaisiin uudestaan siten, että valitaan sama ryhmä, mutta eri tutkimushenkilöt. Tällöin tutkimushenkilöiden vastaukset kysymyksiin voisivat olla samansuuntaisia, mutta eivät koskaan täysin samanlaisia. Luultavasti myös joitakin suuria eroavaisuuksia löytyisi. Edellä mainitut asiat toimivat myös muistuttajina siitä, että tieto ei voi koskaan

olla täysin objektiivista, vaan se on aina suhteellista. Laadullisen tiedon perusta on siis sen teoriapitoisuudessa (Tuomi & Sarajärvi 2012, 20.)

### 3.3 Aineiston keruu

Kerroin tutkimushenkilöille haastatteluiden alussa mitä olen tutkimassa ja millaiseen haastatteluasetelmaan perustan haastattelun. Kysyin heiltä myös lupaa saada käyttää heiltä kerättyä aineistoa gradun tekemiseen. Kerroin heille myös, että säilytän saadut aineistot tietokoneellani ja poistan ne sieltä gradun tekemisen jälkeen. Edellisten asioiden lisäksi kerroin myös säilyttäväni tutkimushenkilöiden anonymiteetin huolellisesti (ks. Tiittula & Ruusuvuori 2009, 17.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston hankinta tapahtuu usein avoimen tai puolistrukturoidun haastattelun keinoin. Toteutin aineistonkeruun puolistrukturoidulla haastattelulla eli teemahaastattelun keinoin (Ahonen 1994, 136-138; Hirsjärvi & Hurme 2008, 47.) Litteroin jokaisen nauhoitetun haastattelun sanatarkasti, jotta merkitysten löytäminen onnistuisi mahdollisimman hyvin ja luotettavasti.

Kuuntelin ja kirjasin haastateltavien sanomisen lisäksi ylös sen, millaisella äänenpainolla tai intensiteetillä he kertoivat asiasta. Otin huomioon myös kontekstin tai ajatteluyhteyden, johon opiskelijat viittasivat keskustelun aikana (Ahonen 1994, 126; Hirsjärvi & Hurme 2008, 102; ks. myös Niikko 2003, 18.) Useisiin merkityksiin liittyi yleinen koulumaailman ympäristö-, arvo- ja sääntökontekstit. Joissain tapauksissa opiskelijoiden käsitteet liittyivät myös esimerkiksi yhteiskuntaan, kuten yhteiskuntakelpoisuuden kontekstiin.

Ilmeiden ja eleiden sekä puheessa esiintyvien taukojen vaikutuksen olen jättänyt tulkinnan ulkopuolelle. Mielestäni tulkinnan lähtökohdaksi riittää se, että kuulen mihin sävyyn haastateltavat puhuvat ja mitä asioita he esimerkiksi painottavat puhuessaan. Sen lisäksi

itse teksti ja siihen liittyvä konteksti kertovat myös siitä, mikä haastateltavan sanomisen merkitys on.

Fenomenografian tiedonkäsitykseen kuuluu intersubjektiivisuus, joka tarkoittaa sitä, että haastattelussa käydyssä dialogissa on läsnä kaksi tietoisuutta, tutkijan- ja haastateltavan oma tietoisuus (Ahonen 1994, 136). Merkitykset syntyvät siis kahden henkilön välillä vallitsevassa vuorovaikutuksessa (Ahonen 1994, 136; Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Käsitysten merkitysten tulkitsemista ohjaa kuitenkin ainoastaan tutkijan subjektiivinen toiminta (Ahonen 1994, 136).

Tutkijan on tunnettava tutkittava alue hyvin, koska hänen on voitava esittää kysymyksiä, jotka johdattavat haastateltavan vastaamaan kysymykseen teoreettisen viitekehyksen rajoissa (Ahonen 1994, 136-138). Haastattelun toteuttamiseksi tutkija rakentaa teema-alueeseen suuntaavan haastattelurungon. Se ei ole yksityiskohtainen kysymysluettelo, vaan teema-alueuettelo, joka ohjaa tarvittaessa tutkijaa haastattelussa. Keskustelu etenee siis teemojen varassa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48, 66.) Teema-alueuettelooni kuului apukysymyksiä, jotka viittasivat teeman keskeisimpiin- ja teoreettisen viitekehyksen mukaisiin aihealueisiin.

Tutkijan tietoisuuden rakenteet määrittävät millaisia asioita hän kokee aiheitaan ajatellen oleelliseksi kysyä haastateltavalta. Tästä syystä tutkijan on perehdyttävä tutkittavaan tiedonalaan ja siihen liittyvään teoriaan ennen aineiston keruuta. Hänen on oltava myös perillä omista lähtökohdistaan lähestyä aihetta (Ahonen 1994, 132-134, 136-137.) Lähestyin aihetta tutkimuksen viitekehyksen mukaisesti eli haastatteluissa keskustelut liittyivät eri tavoilla pedagogisen ajatteluun, -toimintaan ja -vuorovaikutustoimintaan.

Teemasisällön suunnittelun ja valinnan lisäksi vaikutin omalla toiminnallani haastattelun etenemiseen ja sen henkeen. Valmistauduin haastatteluihin noin kahden kuukauden ajan. Perehdyin tutkimuskirjallisuuteen ja keksin useita kysymyksiä aihealueeseen liittyen. Siteten karsin vähemmän tärkeät kysymykset pois haastattelurungosta ja muotoilin tärkeät kysymykset siten, että ne olisivat mahdollisimman avoimia. Koska kysymykset olivat luonteeltaan hyvin avoimia, haastateltavat pääsivät vastaamaan niihin omista lähtökohdistaan lähtien, parhaaksi näkemällään tavalla.

Silloin kun tutkija on perehtynyt hyvin aiheeseensa hän voi esittää laadukkaita syventäviä kysymyksiä haastateltavalta. Hän kykenee myös ratkaisukeskeiseen dialogiin, mikäli haastateltava antaa asiasta hänen omiin näkemyksiinsä verraten ristiriitaista informaatiota (Ahonen 1994, 132-134.) Intersubjektiivinen luottamus edellyttää siis sitä, että haastattelija kuuntelee aktiivisesti haastateltavaa. Hän esittää haastateltaville kuulemansa perusteella lisäkysymyksiä ja syventäviä kysymyksiä sekä pyrkii yhteistyössä haastateltavan kanssa ratkaisemaan ristiriidat, joita tutkimushenkilön käsityksissä ilmenee. Kysyin tutkimushenkilöiltä haastattelujen edetessä tarkennuksia juuri lausuttuun ja syventäviä kysymyksiä lausutun perusteella. Tarkentavilla kysymyksillä pyrin varmistamaan sen, ymmärsinkö mitä haastateltava juuri sanoi. Syventävillä kysymyksillä pyrin puolestaan pääsemään niin sanotusti teemojen ”ääri- ja syvyysalueille” (Ahonen 1994, 136-137.)

Jotta haastattelussa säilyy hyvä henki, on tärkeää, että haastateltava luottaa haastattelijaan ja että haastattelu etenee keskustelun omaisesti (Ahonen 1994, 136-137; Hirsjärvi & Hurme 2008, 93-96; Ruusuvuori & Tiittula 2009, 17, 23). Valitsin haastattelupaikaksi rauhallisen tilan, jossa ei ollut muita ihmisiä kuin haastateltava ja minä. Puhuminen ja haastattelun nauhoittaminen oli helppoa, koska paikalla ei ollut läsnä minkäänlaisia ulkopuolisia häiriötekijöitä. Haastattelun alussa esitin helppoja teemoihin suuntaavia kysymyksiä, jotta keskustelu lähtisi vieriämään. Pyrin luomaan hyvän keskusteluyhteyden myös siten, että annoin haastateltaville aikaa kertoa omin sanoin, millaisia käsityksiä heillä on aiheesta. En juurikaan keskeyttänyt haastateltavien puhetta.

Keskeytin ja johdattelin haastateltavia kertomaan asiasta eri näkökulmasta ainoastaan silloin, mikäli kysymykseni ei ollut riittävän selkeästi ilmaistu tai jos he ymmärsivät kysymyksen eri tavalla kuin olin sen tarkoittanut. Tarkennukselle tai johdattelulle ei ollut juurikaan tarvetta, koska tekniikkanani oli kysyä samankaltaisia samaa aihetta koskevia kysymyksiä. Pyrin saamaan niillä sekä samanlaisia, samankaltaisia että erilaisia vastauksia. Tämän lisäksi kerroin haastattelun lopuksi haastateltaville, että mikäli he haluavat myöhemmin lisätä jotain aiemmin kertomaansa tai kertoa jotain muuta asiaan liittyvää, he voivat ottaa minuun yhteyttä sähköpostitse (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2009, 17).

Pohdin haastattelua suunnitellessa, että voisi olla hyvä kysyä ikään kuin samaa asiaa hie-  
man eri tavalla, koska sillä tavalla voisin mahdollisesti saada laajempia vastauksia tutki-

muskysymyksiini. Koin, että tekniikka toimi, koska sain lähes puolet enemmän vastauksia jokaista aihetta koskevaan teemaan. Tässä kohtaa merkitysten tulkitsemisessa oli olta-  
tava tarkkana. Kysymyksillä oli paljon yhteneväisyyttä, mutta otin kuitenkin tarkasti huomioon sen, että vastaukset ovat aina vastauksia juuri siihen mitä on kysytty eikä kysymykseen, joka on samankaltainen kuin toinen kysymys, johon haastateltava vastasi.

### **3.4 Aineiston analyysi**

Perustan aineistonanalyysini Ahosen (1994, 123-128) fenomenografiseen analyysita-  
paan. Tulkitsemistapani perustuu edellisen lisäksi myös Terveiden ja hyvinvoinnin lai-  
toksen (2013) ja Laineen (2015, 37-38) esityksiin hermeneuttiseen perinteeseen kuulu-  
vasta kehämäisestä merkitysten tulkitsemisesta. Laineen artikkelissa hermeneuttisen ke-  
hän liike kuvaa tutkijan omiin ajatuksiin kohdistuvaa reflektointia ja dialogia aineiston  
kanssa, kun taas Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen aineisto ilmentää yleisemmällä ta-  
solla sitä, kuinka syvempi ymmärrys saavutetaan kierros kierrokselta kehää kulkiessa.

### 3.4.1 Käsitusten merkitysten tulkitseminen

Haastattelua tehdessä ja aineistoa analysoidessa tutkijalla on aina jonkinlainen subjektiivinen esiyymmärrys siitä, mitä toinen ihminen tarkoittaa tai pyrkii ilmaisemaan sanomisellaan. Tutkijan tulee reflektoida omaa esiyymmärrystään ennen kuin hän tekee tulkintoja aineistosta, jottei tutkijan omat käsitykset ilmiöstä vaikuttaisi siihen, kuinka hän tulkitsee toisten ihmisen käsitysten merkityksiä. Merkityksen tulee olla aidosti lähtöisin tutkimushenkilöstä. Tästä syystä varasin hyvin aikaa aineiston läpikäymiseen sekä merkitysten etsimiseen ja tulkitsemiseen (Laine 2015, 37-38.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston analysointi lähtee liikkeelle aineiston sisällön tulkitsemisesta (Ahonen 1994, 123). Analyysi etenee siten, että etsin aineistosta yhden käsityksen kerrallaan ja muodostan esiyymmärryksen johtamana kustakin käsityksestä oman näkemykseni ilmaisun merkityksestä (Laine 2015, 37-38). Ensimmäisenä pohdin, mikä intentio eli ajatus tai tarkoitus tutkimushenkilön ilmaisun taustalla on (Ahonen 1994, 123.) Sitten koettelen ja reflektoin tulkintani paikkaansa pitävyyttä, kunnes teen itselleni tulkintaehdotuksen ja alan tarkastella millaiselta ehdotus vaikuttaa henkilön muihin merkityksiin nähden. Teen uuden tulkintaehdotuksen, mikäli ensimmäinen ehdotus on ristiriidassa henkilön toisten käsitysten kanssa tai mikäli havaitsen, että tulkintaehdotuksessa on puutteita. Koettelen myös uutta ehdotusta ja lopulta muodostan arvion siitä, mitä tutkimushenkilö on ilmaisullaan tarkoittanut (Laine 2015, 37-38; THL 2013.) Yksittäisten käsitysten ja yksityiskohtien tulkinnan ohella tarkastelen myös koko kokonaisuutta, johon käsitykset liittyvät (THL 2013).

Käsittelin merkityksiä esimerkiksi seuraavasti. Kysyin opiskelijalta 1, että miksi opettajan on käytettävä luokassa kasvatusvaltaa oppilaisiin. Hän vastasi, että ”*opettajan on huolehdittava, että ei ne vahvemmat persoonat pääse jyräämään herkempiä oppilaita.*” Tulkitsin, että haastateltava tarkoitti sanomisellaan, että opettajan on käytettävä kasvatuksellista valtaa luokassa, jotteivät vahvimmat oppilaat pääsisi käyttämään siellä valtaa herkkiin oppilaisiin. Tämä itselleni tekemä tulkintaehdotus käsityksen merkityksestä säilyi

muuttumattomana loppuun asti. Tässä tapauksessa merkityksen koetteleminen ja reflektointi johtivat melko lyhyen tarkastelun jälkeen suoraan tulkintaehdotuksen tekoon, koska käsityksen merkitys oli hyvin hahmotettavissa.

Esimerkkitulkinnessani ei ollut mielestäni puutteita. Se jopa tarkensi sitä, mitä opiskelija halusi ilmaista kertomisellaan. Opiskelija ei puhunut vallankäytöstä, eikä siitä, että se tapahtuu luokkahuoneessa, mutta kysymykseni koski tätä aihetta ja uskon, että opiskelija ymmärsi kysymykseni ja vastasi siihen sen mukaisesti. Tästä syystä näen, että tuloksia lukiessa käsityksen merkitys tulee paremmin kokonaisuudessaan ymmärretyksi, kun kerroin mitä asiaa (valtaa) ja missä tilassa (luokka) tapahtuvaa asiaa opiskelijan käsitys koskee. Opiskelijalla ei ollut myöskään edellä esitetyn käsityksen kanssa ristiriidassa olevia käsityksiä, eikä hänen näkemyksessään ollut mielestäni mitään epäloogista, joten hyväksyin käsityksen merkitsevän edellä mainittua.

Vertaillessani yksitellen kaikkien opiskelijoiden käsityksiä heidän muihin omiin käsityksiin, en löytänyt yhtään toisen käsityksen kanssa ristiriidoissa olevaa käsitystä. Mikäli tutkimushenkilön käsitysten väliltä olisi löytynyt ristiriitoja, olisin pohtinut olisiko kertomisen ajatteluyhteys, konteksti, äänenpaino tai intensiteetti voinut vaikuttaa kertojan intention jollain toisella tavalla kuin olin aikaisemmin tulkinut. Tarkastelun perusteella olisin tehnyt joko uuden tulkintaehdotuksen yhdestä tai useammasta käsityksestä. Sen jälkeen olisin koetellut jokaista ristiriidassa olevaa käsitystä ja tehnyt tarvittavia muutoksia, jotta tulkinta olisi luotettava suhteessa henkilön muihin käsityksiin.

Yksittäisten käsitysten tulkitsemisen jälkeen tarkastelin yhden henkilön käsityksiä yhtenä isona kokonaisuutena. Tein tarkastelun perusteella tarvittavia lisäyksiä ja muutoksia tulkintoihini. Lopullinen tulkinta jokaisen käsityksen merkityksestä tapahtui kuitenkin vasta kun tarkastin vielä kertaalleen kaikkien käsitysten merkitykset. Toisen tulkintakierroksen jälkeen ymmärrykseni opiskelijoiden käsityksistä syveni entisestään. Tein vielä pieniä muokkauksia toisella tarkastuskerralla ja sen jälkeen aloin pohtia liittyvätkö kaikki löytämäni käsitykset tutkimusaiheeseeni. Aineistoista löytyi muutamia muita aihealueita koskevia ilmauksia. Sieltä löytyi myös sellaisia lausuntoja, joista ei käynyt ilmi niiden merkitys tai niiden merkitystä oli mahdotonta päätellä luotettavasti. Olen sulkenut edellä mainitun kaltaiset ilmaisut tarkastelun ulkopuolelle, koska ne eivät anna merkitsevää tai luotettavaa tietoa tutkimusaiheeni ajatellen.



### 3.4.2 Ylä- ja alakategorioiden muodostaminen

Käsitysten tulkinnan ja aihealueen ulkopuolisten asioiden pois sulkemisen jälkeen aloin luokitella opiskelijoiden käsityksiä niiden merkitysten perusteella eri kategorioihin. Kävin dialogia tutkimusaineiston kanssa siten, että pyrin löytämään opiskelijoiden käsitysten perusteella teemoja joiden varassa tutkimusta voisi viedä eteenpäin (ks. Ahonen 1994, 127.) Rakensin kaikkia kategorioita samanaikaisesti ja vähitellen eteenpäin. Kun tutkimusaineisto tuli lukiessa tutummaksi, aloin hahmottaa koko ajan tarkemmin ja tarkemmin millaisista asioista opiskelijat puhuivat enemmän ja millaisista vähemmän. Aloin myös löytää aineistosta eri opiskelijoiden samoja teemoja koskevia käsityksiä, joissa oli sekä yhtäläisyyksiä että eroja (ks. THL 2013; Laine 2015, 37-38.) Kategorioita muodostaessani huomasin melko pian, että kaikki kasvatukselliseen kohtaamiseen liittyvät merkitykset liittyivät jollain tapaa oppilaiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huolehtimiseen.

Rakensin kategoriat siten, että ne koskevat aina samaa ilmiötä. Käsittelen siis samassa yhteydessä samaa ilmiötä koskevia merkitysten yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia sekä syitä niihin. Ensimmäinen löytämäni selkeä kategoria liittyi opettajan toimintaan hyvän ryhmähengen luojana. Kategorian nimeksi tuli: *”Opettajan on pyrittävä luomaan hyvä yhteishenki ryhmänsä keskuuteen.”* Toinen kategoria liittyi oppilaiden vastuulliseen toimintaan ja hyvään käytökseen. Samaan kategoriaan liittyi myös käsitykset kielenkäytöstä ja aluksi myös kiusaamisesta. Liitin kielenkäyttöä koskevan asian vastuullista toimintaa ja hyvää käytöstä koskevaan kategoriaan. Tämä ei kuitenkaan näy suoraan kategorian nimessä, koska nimesin sen siten, että se kertoo yleisesti hyvään käytökseen ja vastuulliseen toimintaan opettamisesta. Kategorian nimi on: *”Opettaja toimii oppilaiden parhaaksi, kun hän kasvattaa heitä käyttäytymään hyvin ja kantamaan vastuuta käytöksensä.”* Kiusaamista koskevasta kategoriasta tuli lopulta oma kategoriansa, koska kyseinen teema osoittautui olevan jo yksistään hyvin laaja aihe. Kategorian nimeksi tuli: *”Opettaja toimii oppilaiden parhaaksi, kun hän puuttuu kiusaamiseen.”*

Olin löytänyt jo kategorioiden muodostamisen alkuvaiheessa kahden tutkimushenkilön eriävät käsitykset kasvatuksiin liittyvistä arvoista, mutta en tehnyt tästä aiheesta heti varsinaista kategoriaa, koska se oli sisällöltään hyvin suppea. Yritin liittää kyseisen asian käsittelyn yhteyteen myös jotain muuta arvoja koskevaa asiaa, mutta totesin, että jos olisi käsitelty kaikkia opiskelijoiden arvoja yhdessä kappaleessa, toistoa olisi tullut todella paljon ja kategoriasta olisi tullut todella pitkä ja vaikeaselkoinen. Lopulta arvokappaleesta tuli lyhyt kappale, jossa kerron vain kahden henkilön käsityksistä. Sen nimeksi tuli: ”*Opettajan kasvatustoiminnan on perustuttava eettisiin arvoihin.*”

Edellisten lisäksi yhdeksi alakategoriaksi muodostui aluksi opettajan johtavan aseman vaikutus oppilaiden hyvinvointiin. Toinen saman tyylinen kategoria kertoi puolestaan opettajan ohjaavan aseman vaikutuksesta hyvinvointiin. Yhdistin nämä teemat yhdeksi kategoriaksi. Useamman tarkastelukerran jälkeen huomasin, että jokainen opiskelija kertoi haastattelussa, että opettajalla on jonkinlainen kasvattajarooli tai useita eri kasvattajarooleja. Muodostin lopulta yhden kaikkia kasvattajarooleja koskevan kategorian, jossa kerron kaikista opiskelijoiden kasvattajarooli-käsityksistä. Tästä kategoriasta, toisin kuin muista kategorioista, tuli lopulta itsenäinen yläkategoria, koska se oli sisällöltään hyvin erilainen kuin muut kategoriat. Sen nimeksi tuli: ”*Opettajan on tärkeää omaksua kasvattajarooli, jossa hän ottaa vastuun oppilaiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huolehtimisesta.*”

Muiden kategorioiden rinnalla kehkeytyi myös kaksi hieman hajanaisempaa kategoriaa, joista toinen koski kasvatustalouden käyttöä ja toinen oppilaiden tuntemista ja tunteiden huomioimista. Tein kategorioista ensin erillisiä, mutta lopulta yhdistin ne toisiinsa, koska niiden aihealueet linkittyivät valtatteen kautta yhteen. Kategorian nimeksi tuli lopulta: ”*Opettaja toimii eettisesti pyrkiessään oppilaantuntemukseen ja käyttäessään valtaa oppilaiden tunteet huomioiden.*” Merkitykset jäsenyivät lopulta melko avoimiin kategorioihin. Edellä mainitun rooli-yläkategorian lisäksi muodostin toisen yläkategorian, jonka nimeksi tuli: ”*Opettajan on huomioitava oppilaiden yhteiset ja yksilölliset tarpeet.*” Toisen yläkategorian alta löytyy rooli-kategorioita lukuun ottamatta kaikki muut edellä mainitut kategoriat.

Tein johtopäätökset käsitysten merkitysten perusteella ilmiökategorioiden sisäisesti. Johtopäätöksiä tehdessä ja eri opiskelijoiden käsityksiä vertaillessa reflektoin omaa toimintaani. Tarkastin esimerkiksi useaan otteeseen vertailun perusteella tekemiäni tulkintoja ja muokkasin niitä välttääkseni ali- tai ylitulkinnan mahdollisuutta. Tarkastin tekstin myös sen varalta, ettei siinä esiintyisi liikaa toistoa (ks. Laine 2015, 37-38.) Joissain kohdissa toisto oli tarpeen siitä syystä, että sain esitettyä opiskelijoiden käsitysten merkitykset kokonaisina. Ahosen (1994, 126) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa on nimenomaan tärkeää se, että merkitykset tehdään ymmärrettäviksi niiden aidoissa esiintymisyhteyksissä. Mikäli en olisi kertonut joitain asioita toistamiseen, käsitykset eivät olisi tulleet ymmärretyksi sellaisina kuin ne ilmenivät haastatteluissa.

Tulosten käsittelyluvuissa tarkastelin tarkasti samaa aihetta koskevia samankaltaisia ja toisistaan eroavia merkityksiä. Pohdin ovatko merkitykset todella yhteneviä tai eroavia. Tein sen tarkastelemalla sitä, missä ajatteluyhteydessä tai kontekstissa käsitys tuli ilmi ja kuinka kertomisen äänenpaino tai intensiteetti vaikuttivat haastateltavan sanomisen merkitykseen. Olen pyrkinyt selittämään merkityksistä kertomisen yhteydessä mahdollisimman tarkasti millä tavalla edellä mainitut tekijät vaikuttivat tutkimushenkilöiden intentioihin (ks. Ahonen 1994, 126-127.)

Käsitysten merkitykset vaihtelivat usein ajatteluyhteydestä tai kontekstista riippuen ja siksi kirjoitin useassa kohdassa, millaisissa yhteyksissä opiskelijat kertovat kustakin asiasta. Opiskelijoiden äänenpaino tai kertomisen intensiteetti vaikuttivat puolestaan tulkintaani siitä, kuinka tärkeänä tai vähäpätöisenä asiana opiskelijat pitivät kyseessä olevaa käsitystään suhteessa heidän käsittelemäänsä aiheeseen. Kertomisen äänenpainolla tai intensiteetillä oli joissain tapauksissa vaikutusta myös käsityksen intention tulkintaan. Kaikkien merkitysten kohdalla äänenpaino tai intensiteetti ei ollut merkittävä tai se ei selventänyt kertojan intentiota. Näissä tapauksissa en ottanut kyseisiä tekijöitä huomioon tulkitessani käsityksen merkitystä.

#### **4. Kasvatuksellisissa kohtaamisissa opettaja pitää huolta oppilaiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista**

Tässä luvussa tarkastelen maisteriopintoja opiskelevien luokanopettajaopiskelijoiden erilaisia käsityksiä siitä, millaista on hyvä opettajan ja oppilaan välinen kasvatuksellinen kohtaaminen. Esitän opiskelijoiden käsityksiä siitä, millaista roolinottoa kasvatukselliset kohtaamiset vaativat opettajalta, millaista kohtaaminen on ja millaisia eettisiä periaatteita siihen liittyy. Tutkielmani keskeisin tulos on se, että kasvatuksellisissa kohtaamisissa opettajan on pidettävä huolta oppilaiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista.

Kokosin merkityksistä aluksi kahdeksan oppilaiden hyvinvointiin liittyvää alakategoriaa, mutta tulin siihen tulokseen, että muutaman alakategorian voi käsitellä samassa yhteydessä toisen alakategorian kanssa, koska niiden aiheet liittyvät toisiinsa. Kategorioiden yhdistelyn päätteeksi alakategorioita oli kuusi. Seuraavaksi aloitin alakategorioiden liittämisen yläkategorioihin niiden sisältöjen perusteella. Tässä vaiheessa huomasin, että alakategorioista viisi sopi yhden yläkategorian alle ja yksi vaati oman kategoriansa. Ratkaisin asian niin, että yhdestä alakategoriasta tuli lopulta itsenäinen yläkategoria ja loput viisi alakategoriaa löytyivät toisen yläkategorian alta.

Tutkimustulosluvun otsikko sekä yläkategorioiden- ja alakategorioiden otsikot ja niiden sisältö kertovat tutkielman keskeisimmästä löydöstä eli siitä, että opiskelijat näkevät kasvatuksellisen kohtaamisen liittyvän kaikissa tapauksissa suoraan tai välillisesti oppilaiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huolehtimiseen. Näin ollen käsittelen tuloksia oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin liittyvän pedagogisen toiminnan viitekehyksessä. Tarkastelen asiaa myös pedagogisen ajattelun, -vuorovaikutustoiminnan ja -vallankäytön näkökulmasta, koska ne ovat pedagogisen toiminnan teoreettisia lähtökohtia. Lähteinäni toimii kirjallisuus, jota olen käyttänyt myös tutkielmani teoreettisen viitekehyksen rakentamiseen.

Tulosten kerronta etenee siten, että kerron kaikkien kappaleiden alussa yleisesti ja lyhyesti ensin siitä, millaisia johtopäätöksiä olen tehnyt opiskelijoiden yhtäläisistä käsityksistä. Sen jälkeen siirryn yleisestä tarkastelusta yksityiskohtaisempaan tarkasteluun. Teen

johtopäätöksiä yksittäisistä käsitysten yhtäläisyyksistä ja eroavaisuuksista sekä syistä niihin. Käsittelytavan tarkoituksena on tuoda käsittelyyn kerronnallista selkeyttä.

#### **4.1 Opettajan on tärkeää omaksua kasvattajarooli, jossa hän ottaa vastuun oppilaiden kokonaisvaltaisesta hyvinvoinnista huolehtimisesta**

Opettajan roolit tarkoittavat tämän luvun yhteydessä esimerkiksi johtajan tai ohjaajan roolia. Kerron millaisia opettajan työtä koskevia rooleja opiskelijat mainitsivat haastattelussa ja millaisia asioita tai piirteitä he katsovat näihin rooleihin luontaisesti liittyvän. En mainitse erikseen esimerkiksi sellaisia rooleja, kuten oppilaiden hyvinvoinnista- tai turvallisuudesta huolehtija, vaikka jokainen opiskelija näkikin, että opettajan rooliin kuuluu huolehtia kyseisistä asioista. En puhu tässä yhteydessä edellä mainitun kaltaisista rooleista siis siksi, koska ne kuvastavat enemmän sitä, mitä tehtäviä opettaja rooliin voi katsoa kuuluvaksi kuin sitä, millainen opettajan rooli kasvattajana on.

Kaikki opiskelijat kuvasivat, että opettajan on oltava jonkinlainen johtohahmo tai auktoriteetti luokkansa keskuudessa. Gjerstad (2015, 177) näkee, että oppilaan elämässä on hyvä olla auktoriteetteja eli henkilöitä, joita voi seurata vapaaehtoisesti ja turvallisesti (ks. esim. myös Hämäläinen & Nivala 2008, 203-205; Mussaari 2014). Auktoriteetilla täytyy kuitenkin olla vastuun- ja oikeudentuntoa, jotta hänen seuraamisensa olisi lapsen edun mukaista (Gjerstad 2015, 177; Harjunen 2002, 133-157).

Suurin osa opiskelijoista (Op 1, 2, 4, 5, 6 & 8) näki opettajan roolin olevan myös ohjaava. Opettajan ohjaavaan roolin asettumisen puolesta ovat puhuneet myös muun muassa Haapaniemi ja Raina (2014, 62) sekä Aho (2002, 27-30). Haapaniemi ja Raina näkevät, että perinteinen luokkaopetus, jossa opettaja opettaa ja oppilaat toimivat yleisönä, ei anna riittävästi sijaa oppilaiden aktiiviselle toiminnalle. Myös Aho ottaa tähän kantaa. Hän (2002, 27) näkee, että uusista oppimiskäsityksistä on puhuttu paljon, mutta puhe uusista opetus-käsityksistä on vähäisempää. Hänen mukaan opettaminen ei saa olla enää ainoastaan

opettajajohtoista eikä päähän pönttämiseen- ja niin sanotusti karttakeppipedagogiikkaan perustuvaa toimintaa. Pedagogiikan täytyy antaa tilaa lapsen aktiivisuudelle ja itseohjautuvuudelle (Aho 2002, 27-30).

Osa opiskelijoista (Op 5 & 6) korosti opettajan roolia aikuisena, vastuullisena ja välittävänä ihmisenä, joka on edellä mainitun lisäksi ehdottomasti tärkeä rooli eettistä kasvatustoimintaa ajatellen. Yksi opiskelija näki opettajan olevan puolestaan *”ikään kuin äiti tai isähahmo”* oppilaille (Op 1). Hänen näkemyksensä opettajan vallankäytöstä perustuu niin ikään vastuulliseen toimintaan ja oppilaista välittämiseen. Edellä mainitun lisäksi suurin osa opiskelijoista (Op 2, 4, 6, 7 & 8) kuvasi opettajan roolia myös virkamiestehtävän näkökulmasta.

*”Pidän opettajaa niinkö tietyllä tavalla luokan johtajana ja se pystyy käyttämään valtaa, mutta tuota en kuitenkaan laittais opettajia niinku liikaa oppilaitten yläpuolella, että se on enemmänki niinkö semmonen ohjaaja”* Op 4).

*”Opettaja on virkamies ja siihen virkamiehen rooliin kuuluu valta ja vastuu. Ja tuota niin, se vastuu on siinä mun mielestä tärkeä sana. Että mitä enemmän valtaa, niin sitä enemmän on vastuutaki”* (Op 8.)

*”Opettajan on koko ajan tiedostettava, että hän on tässä se aikuinen tässä suhteessa, että hän ei saa käyttää omaa valtaansa väärin. Pitää olla kaikin puolin rehellinen, mutta on tietenki myös huomioitava esimerkiksi oppilaan ikä- ja kehitystaso ja niin edelleen”* (Op 5.)

Opiskelijat 1, 3, 4, 7 ja 8 olivat vahvimmin sitä mieltä, että opettajan on oltava johtaja luokassa. Opiskelija 3 kertoi esimerkiksi, että *”kenenkään oppilaan oppimisesta ei tuu mitään, jos ei oo yhteisiä pelisääntöjä, et se on tärkeä, että opettaja ottaa sen roolin.”* Opiskelija 8 kertoi puolestaan, että opettajan on käytettävä valtaa siten, että hän määrää kuinka luokassa toimitaan ja kuinka siellä kohdellaan toisia ihmisiä. Opiskelija 4 näki puolestaan, että valtaa on käytettävä etenkin järjestyksen ylläpitämiseksi ja kaikkien oppilaiden hyvinvoinnin turvaamiseksi. Työrauhan tai järjestyksen ylläpitäminen oli yksi yleisimmistä syistä sille, miksi opiskelijat näkivät, että valtaa on käytettävä (Op 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 & 8).

*”Pitää tehdä selväksi, että mitkä säännöt on luokassa ja miten toimitaan ja miten opettajaa kuunnellaan ja miten opettajaa arvostetaan, et kyllä se opettaja sen itse luo sen arvostuksen sinne luokkaan, että ei saa olla liian tiukka, että on semmonen huutaja luokassa tai joka käskee oppilaita, että siellä ei uskalleta toteuttaa ittiään, mutta silti selevät säännöt pitää olla, et sillon kun antaa ohjeistuksen ja muuten neuvo oppilaita, niin pitää olla selkeet ohjeet, semmoset jämähäiset ohjeet, mutta sitten taas jos keskustele oppilaitten kanssa, niin mä koen et sillon on hyvä olla semmonen helposti lähestyttävä ja mukava” (Op 3).*

*”Opettajan on johdettava sitä luokkaa” (Op 7).*

*”No totta kai opettajalla on oikeus käyttää valtaa ihan vaan sen takia, että siellä on hyvin heterogeeninen ryhmä, niin lapsia luokka täynnä, niin sulla pitää kuitenkin pitää se jonkinlainen kontrolli siellä luokassa” (Op 1).*

Opiskelija 2 näkee, että kasvatustyössä on oltava kasvatusoptimistinen asenne eli sellainen asenne, että uskotaan oppilasaseen ja siihen, että hän osaa tai oppii käyttäytymään koulussa. Opiskelija 1 ja 3 näkevät puolestaan, että luokan johtajuus vaatii positiivisen pedagogiikan ylläpitämistä. Opiskelija 1 korostaa sen merkitystä oppilaiden hyvinvointiin. Opiskelija 3 painottaa puolestaan sitä, että opettajan on oltava jämhästä johtajan roolistaan huolimatta helposti lähestyttävä ja mukava ihminen. Sen lisäksi opiskelija 3 näkee, että opettajan on itse ansaittava oppilaiden arvostus omilla toimillaan. Gjerstadin (2015, 178) näkemys puoltaa opiskelijan 3 näkemystä siitä, että opettaja luo omalla toiminnallaan lähtökohdat siihen, että oppilaat seuraavat opettajan esimerkkiä ja siihen, että opettaja saa oppilaiden hyväksynnän auktoriteettina. Hänen mukaan terveessä valtasuhteessa opettajan hyväksyminen ja esimerkin seuraaminen tapahtuvat siis oppilaiden aloitteesta.

Opiskelija 5 korostaa, että *”opettajan työ on ohjaamista”* ja välittävänä ja vastuullisena aikuisena olemista. Myös opiskelija 2 näki opettajan roolin olevan selkeästi enemmän ohjaava kuin johtava. Hän kertoi esimerkiksi siitä, että opettajan on ohjattava ryhmäytymistä. Hänen mukaan oppilaalle on myös annettava tilaa oppia itse ja opettajan on oltava ikään kuin *”ohjaajan asemassa.”* Opiskelija 1 ja 4 näkevät opettajan roolin olevan selkeästi enemmän johtava kuin ohjaava, mutta he painottavat myös, kuten opiskelijat 2 ja 5,

että opettajan on siirryttävä silloin tällöin ohjaajan rooliin (ks. myös Aho 2002, 27-30). Opettajan johtajuuden tärkeyttä korostava opiskelija 8 mainitsee myös esimerkiksi, että oppilaat tarvitsevat ohjausta empatiakyvyn harjoittamisessa.

*”Tällä tavoin, että opettaja siirtää sen, opettaja astuu vähän niinkö sivuun, että ei oo opettaja, vaan on enemmän ohjaaja. Antaa oppilaitten tehdä keskenään ja seuraa sivusta ja ohjeistaa tarvittaessa” (Op 1.)*

Opiskelija 6 näkee opettajuuden olevan usean roolin yhdistelmä. Hänen mukaan opettajan vallankäytön tulee perustua ennen kaikkea oppilasta ohjaavaan, vastuulliseen, esimerkilleen ja aikuismaiseen asenteeseen. Kuten edellä tuli ilmi, myös opiskelija 5 näkemys on samankaltainen kuin opiskelijan 6. Tämän lisäksi opiskelija 6 näkee, että opettajan on oltava muun muassa vastuullinen esikuva ja turvallinen aikuinen oppilaille.

*”No kyllähän se vähän kuuluu tän ammatin luonteeseen, et jos meil ei ois minkään näköstä valtaa, niin eihän me voitais mitenkään toimia, että eihän me voitais esimerkiksi pitää järjestystä luokassa tai tai, eihän me voitais arvioida ketään, jos meil ei ois valtaa tehdä sitä tai niinku muutenkaan toimia, että. Et jonkinlainen valta siinä on kuitenkin ja sittekö ajattelee, et jos me ollaan lasten kanssa tekemisissä, niin meillähän on aikuisenaki se valta” (Op 6.)*

*”tuota kyllähän meidän täytyy toimia niin, et me kasvatetaan ja ohjataan sitä lasta ja ollaan niinku niitä hyviä esimerkkejä lapselle siksi, että hänellä ois parempi niinku sopeutua yhteiskuntaan ja toimia siel luokassa ja että olis turvallista kaikilla” (Op 6).*

Haapaniemen ja Jantusen (2013, 135) näkemyksen mukaan opettaja on oppilaille aikuisen malli, halusi hän sitä tai ei. He korostavat, että ei ole olemassa yhtä ainoaa tapaa olla aikuisen malli, vaan jokainen opettaja saa toimia omana persoonanaan mallina oppilaille. Jokaisen opettajan on kuitenkin kannettava aina vastuu esimerkin näyttämisestä (Jantunen & Haapaniemi 2013, 134-135.) Opiskelijoiden 5 ja 6 lisäksi opiskelijat 1, 2, 3, 4 ja 8 mainitsivat, että opettajan toiminnan kuuluu olla koulussa esimerkillistä tai esikuvallista. He eivät kuitenkaan puhuneet opettajan roolista aikuisena.



Opiskelijat, jotka kertoivat opettajan roolin rakentuvan virkamiehen asemasta lähtien, kuvailivat virkamiehen roolia suureksi osaksi ainoastaan siihen liittyvien velvollisuuksien tai vastuiden sekä vallan ja oikeuksien näkökulmasta (Op 2, 4, 6, 7 & 8). Opiskelija 4 käsittelee kuitenkin virkamiehen roolia laajemmin kuin muut opiskelijat. Hän näkee, että opettajan on pidettävä oppilaaseen hieman etäisyyttä, koska oppilas ei ole opettajalle kuten oma lapsi, vaan hän on opettajalle ennemminkin asiakas, jota on kohdeltava asiallisesti. Opiskelija 4 ei tarkoita, että opettajan pitäisi suhtautua oppilaisiin kylmästi tai etäisesti, vaan siten, että lapsesta pitää pitää hyvää huolta virkamiestehtävän vaatimalla tavalla.

Opiskelija 1 käyttää opettajan roolista käsitteitä ”äiti- tai isähahmo”, koska hänen mukaan opettaja on vahva persoona oppilaiden elämässä. Opettaja on hänen mukaan se merkittävä ja tärkeä ihminen koulussa, joka välittää oppilaista ja heidän hyvinvoinnistaan. Voi siis sanoa, että opiskelijan 1 kanta kyseiseen opettajan roolin ulottuvuuteen on lähes päinvastainen kuin opiskelijan 4, koska opiskelija 4 painottaa, että oppilaat eivät ole verrattavissa opettajan omiin lapsiin. Yhteistä heidän näkemyksissä on kuitenkin välittävä asenne oppilaita kohtaan.

*”Jos kemiat ei esimerkiksi oppilaan kans kohtaa, niin se ei saa vaikuttaa millään tavalla siihen, että miten sitä oppilasta huomio, että. Että jos vaikka hoksaa, että sillä oppilaalla voi olla vaikka kotona jotaki ongelmia, niin jos siitä oppilaasta ei niin sanotusti tykkää, niin se ei saa vaikuttaa siihen, että sitä ei auttais, että semmonen kokonaisvaltanen huomioiminen, eikä sitten taas siihenkään suuntaan, jos jostaki oppilaasta sitten taas oikiasti tykkää (tosi paljon), että ei millään tavalla suosis, että. Se raja kuitenkin pietään, että jokkaista kohtelee niinkö samalla tavalla vähä niinkö. Että ei sitten omat mielipiteet vaikuta..*

*Kun ne ei oo kuitenkaan omia lapsia, niin tavallaan siinä pittää pitää semmonen tietty etäisyys, että sen voi vähän rinnastaa semmoseen niinkö asiakastilanteeseen kuitenkin, että. Että tuota. Ihan samalla tavalla, kun menis ite johonki virastoon, niin se virastonainen ei minusta tykkää, niin sen on kuitenkin pakko hoitaa mun asiat, että. Että se on ehkä semmosta asiallista”*  
(Op 4.)

Opettajalla on jokaiseen oppilaaseen erilainen suhde, mutta kuten opiskelija 4 totesi, omat tunteet, niin negatiiviset kuin positiivisetkin, eivät saa vaikuttaa siihen, kuinka opettaja tekee työtä oppilaiden eteen. Myös Cantell (2010, 226-227) painottaa, että opettajan työhön kuuluu tunteet, kuten muuhunkin ihmisten väliseen kanssakäymiseen. Hänen mukaan opettajan on kuitenkin oltava ammatillinen toimissaan eli hänen pitää esimerkiksi kohdella jokaista oppilasta tasapuolisesti (ks. myös Mahkonen 2015, 104).

Opiskelijat 1, 5 ja 6 pitivät opettajaa enemmän jonkin muun roolin edustajana kuin johtajana, mutta he kuitenkin mainitsivat, että opettajan on tärkeää esimerkiksi ottaa vetovastuu toiminnasta, käyttää valtaa tai olla esimerkkinä tai esikuvina oppilaille. Tällainen toiminta viittaa jonkin verran johtajamaiseen toimintaan ja siksi tulkitseen, että opiskelijat 1, 5 ja 6 kokevat, että opettajan on oltava joissain tilanteissa jonkinlainen vetovastuun ottava, esimerkillinen tai esikuvallinen johtohahmo luokkansa keskuudessa. Pidemmälle menevämpiä johtopäätöksiä en voi heidän käsityksistään tehdä, koska he eivät puhuneet haastatteluissa opettajan johtavasta asemasta.

## **4.2 Opettajan on huomioitava oppilaiden yhteiset ja yksilölliset tarpeet**

Kaikkien opiskelijoiden käsitysten mukaan opettajan on oltava vastuulliseen ja muutenkin eettiseen kasvatuseritykseen ja -toimintaan pyrkivä toimija, jonka pääasialliset tehtävät ovat opettaa ja kasvattaa oppilaita sekä pitää luokan järjestystä yllä ja arvioida oppilaiden toimintaa. Kaikkien opiskelijoiden käsitysten mukaan opettajan on myös taattava omilla toimillaan oppilaille turvallinen kouluympäristö, jossa heidän hyvinvoinnistaan huolehditaan ja jossa heitä kohdellaan kunnioittavasti sekä tasapuolisesti tai tasa-arvoisesti (Op 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 & 8). Jotkut opiskelijat puhuivat edellä mainituista asioista epäsuorasti, mutta asiat ilmenivät opiskelijoiden lausunnoissa kuitenkin vähintään implisiittisesti. Opiskelija 1 ottaa esimerkiksi kantaa oppilaan ihmisenä kasvuun liittyvään asiaan, mutta hän ei kuitenkaan suoranaisesti sano, että oppilaan kasvua on tuettava.

*”Niin totta kai se on semmoinen eettinen kysymys sitte, että mitä sie opetat, minkälaisia ajatuksia sie opetat oppilaille, koska sie pystyt halutessas vaikuttamaan siihen, että miten oppilaat alkaa käyttäytyä tai miten ajattelee tiettyjä asioita. Varsinkin alaluokilla, kun kriittinen ajattelu ei vielä oo niin vahvaa, niin totta kai se on eettinen kysymys” (Op 1.)*

Kaikkien opiskelijoiden mukaan opettajan täytyy käyttää kasvatusvaltaa oppilasryhmän ja yksilön tarpeet huomioon ottaen. Haapaniemi ja Raina (2014, 103) kutsuvat tällaista toimintaa oppijalähtöiseksi toiminnaksi. Heidän mukaan on tärkeää, että opettaja tuntee oppilaidensa tarpeet ja suuntaa toimintaansa niiden perusteella. Opiskelijoiden (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 & 8) mukaan oppilaisiin pitää käyttää kasvatusvaltaa, koska heillä ei ole vielä riittäviä valmiuksia tai kykyä kantaa vastuuta itsestään tai toiminnastaan kaikissa kouluarjen tilanteissa. Kasvatuksellinen kohtaaminen perustuu opiskelijoiden käsitysten mukaan siis oppilaasta huolehtivaan vallankäyttöön.

Opiskelijat 2, 4, 6, 7 ja 8 pitivät tärkeänä sitä, että valtaa on käytettävä siksi, että oppilaat sopeutuisivat yhteiskuntaan ja että he voisivat hyvin tulevaisuudessa. Myös muun muassa Kivelä (2002, 45) sekä Haapaniemi ja Raina (2014, 62-63) näkevät, että sosialisatiotekniikka on keskeinen luokanopettajan työn tehtäväalue. Hyvinvointiin tähtäävää valtaa käytetään myös siksi, että koulujärjestelmä toimisi (Op 1 & 4). Saloviita (2006, 46-48) esittää, että ryhmän yhteiset säännöt toimivat hyvin silloin, kun jokaisella oppilaalla on tärkeä rooli luokassa ja omassa ryhmässään ja kun jokainen oppilas pääsee omiin päämääriinsä ilman, että hänen täytyisi pyrkiä syrjäyttämään toisia oppilaita saavuttaakseen oman edun.

Kaikki opiskelijat toivat esille sen, että opettajan on tuettava oppilaita opettamisen ja kasvattamisen yhteydessä sekä huolehdittava heidän hyvästä oppimisestaan, hyvinvoinnistaan ja turvallisuuden tunteen saavuttamista kouluarjessa (ks. myös esim. Mahkonen 2015, 53-62; Sosiaali- ja terveysministeriön selvitys 2006:33, 17). Opettajan on kasvatettava oppilaita muun muassa siksi, että luokassa säilyisi hyvä järjestys, joka takaa työsken- kentelyrauhan (Op 1, 2, 3, 4, 6, 7 & 8). Opettajan on saatava myös puuttua sääntöjen rikkomiseen asettamalla oppilaille jonkinlaisia seuraamuksia tai rangaistuksia (Op 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 & 8). Se, että oppilaat oppivat käyttäytymään koulun sääntöjen mukaan, luo myös omalta osaltaan hyvinvointia kaikkien oppilaiden keskuuteen (Op 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 & 8).

#### **4.2.1 Opettajan kasvatustoiminnan on perustuttava eettisiin arvoihin**

Opiskelijan 1 ja 7 käsitykset eroavat toisistaan sen suhteen, saavatko opettajan arvot näkyä opetustoimessa. Opiskelijan 1 mukaan opettaja on vahva persoona, joka pystyy vaikuttamaan oppilaiden ajatusmaailmaan. Siksi hänen mielestään on tärkeää, että opettajan henkilökohtaiset arvot sekä poliittinen tai uskonnollinen suuntaus eivät näy opetuksessa. Hänen mukaan opetuksen pitäisi perustua koulumaailman arvoihin ja yhteisiin tärkeisiin asioihin, joita koulussa on hyvä yleissivistävyyden takia opiskella. Opiskelija 7 painottaa puolestaan sitä, että kaikki tehdyt päätökset ovat lähtöisin subjektista ja että subjektin arvomaailman pohjalta rakentuva näkemys vallankäytöstä on hyvä lähtökohta opettajan toiminnalle. Hän tarkentaa, että se on hyvä lähtökohta vain silloin, kun opettaja on aktiivisesti pohtinut sitä, mihin arvoihin hänen vallankäyttönsä perustuu (op 7).

Vaikka opiskelijoiden 1 ja 7 käsityksissä on eroa, pohjimmiltaan kumpikin heistä on sen kannalla, että kasvatustoiminnan on perustuttava eettisiin arvoihin. Kuten opiskelijat 1 ja 7 myös Handal ja Lauvås (1987, 25-29) näkevät, että opettajan on pohdittava tarkasti sitä, mitkä ovat hänen omia arvoja ja mihin arvoihin hänen opetuksensa perustuu tai mitä arvoja hän välittää opetuksellaan oppilaille. Heidän mukaan jokaiseen opetustapahtumassa tapahtuvaan ratkaisuun liittyy jokin eettinen kannanotto (ks. myös Gjerstad 2015, 245).

#### **4.2.2 Opettajan on pyrittävä luomaan hyvä yhteishenki ryhmänsä keskuuteen**

Opiskelijat 1, 2, 5, 6, 7 ja 8 toivat haastatteluissa esille, että oppilaiden hyvinvointiin vaikuttaa positiivisesti se, kun he kokevat olevansa osa ryhmää tai esimerkiksi osallisena pari- tai ryhmätyössä. Silloin he voivat kokea olonsa tärkeiksi tai kokea olonsa autono-

misiksi toimijoiksi, joilla on tärkeä rooli ryhmässä (1, 2, 5, 6, 7 ja 8). Pedagogisesta viihtymisestä kirjoittaneet Haapaniemi ja Raina (2014, 33-34) käyttävät osallisuuden käsitettä puhuessaan oppilaan aktiivisesta toimijuudesta kouluyhteisössä. He tarkoittavat sillä sellaista oppilaan toimintaa, jossa oppilas pääsee vaikuttamaan hänen omaan työskentelyympäristöön ja yleisesti koulun kehittämiseen. Opiskelijat puhuvat kuitenkin osallisena olosta tarkoittaen eri asioita kuin Haapaniemi ja Raina, joten tämä on hyvä huomioida, kun käsittelen seuraavaksi opiskelijoiden käsitysten merkityksiä kyseisestä asiasta.

Opiskelijat tarkoittavat osallisuudella sitä, että oppilas voi tuntea olonsa aktiiviseksi toimijaksi tai osaksi ryhmää. Sekä opiskelija 2 että opiskelija 4 painottavat oppilaiden autonomisen toimijuuden tärkeyttä. Opiskelija 2 puhuu, kuten edellä on mainittu, autonomisuuden tärkeydestä ryhmäytymisestä puhuessaan ja opiskelija 4 vastuutehtäviin liittyvässä yhteydessä.

Opiskelijan 4 mukaan oppilaille kannattaa antaa pieniä ryhmässä tai pienryhmissä suoritettavia vastuutehtäviä, jotka lisäävät oppilaan itsenäisen vastuunkannon taitoa. Kun oppilaat ovat suorittaneet heille uskotun vastuutehtävän, he voivat kokea olevansa tärkeitä ja luottamuksen arvoisia. Opiskelija 4 kuvaama toiminta tapahtuu myös ryhmän tai pienryhmän läsnä ollessa, kuten myös opiskelijan 2 mainitsema asia. Konteksteissa on kuitenkin sellainen ero, että vaikka opiskelija 4 kertoo vastuutehtävien suorittamisesta ryhmän tai pienryhmän keskuudessa, hän ei suoranaisesti ota kantaa siihen, että tuoko ryhmäytyminen hyvinvointia oppilaille. Tulkitsen kuitenkin, että opiskelija 4 näkee vastuutehtävän suorittamisen parantavan oppilaan hyvinvointia, koska hän kertoo, että tehtävän suoritettuaan oppilas voi tuntea itsensä tärkeäksi ja luottamuksen arvoiseksi.

Opiskelijoiden 2, 5, 6, 7 mukaan opettaja voi parantaa ryhmäyttävillä toimilla sekä oppilaiden välistä että opettajan ja oppilaiden välistä suhdetta. Opiskelijan 2 mukaan Opettajan on helpompi luoda yhteys oppilaisiin ja saavuttaa hyvä henki hänen ja oppilaidensa välille silloin, kun ryhmän keskuudessaan vallitsee ”*me-henki*.” Hän lisää, että opettajan järjestämän toiminnan lisäksi ryhmäytymistä ja osallisuutta edistävät koko luokan yhdessä kokemat kokemukset. Ne lujittavat oppilaiden luottoa opettajaan ja siten myös edistävät hyvän hengen muodostumista opettajan ja oppilaiden välille (Op 2).

Opiskelijan 5 kertoo hieman samaan tyyliisesti yhteisten kokemusten merkityksestä ryhmähenkeen ja opettajan ja oppilaiden väliseen suhteeseen kuin opiskelija 2. Hänen mukaan se, että luokassa on hyvä henki, luo oppilaiden keskuuteen luottoa turvalliseen aikaan ja siihen, että luokassa on myös jatkossakin hyvä henki. Opiskelija 6 ja 7 ottavat myös kantaa edellä mainittuun aiheeseen. He kertovat asiasta seuraavaan tapaan.

*”Oppilaita ei voi kohdella eriarvoisesti, että semmonen keskusteluyhteys sen opettajan ja oppilaan välillä pitää säilyä. Ja sitte se, että opettaja on oikeesti kiinnostunut siitä oppilaasta, että se tuottaa sille oppilaalle semmosen niinku positiivisen tunteen, että toi aikuinen on oikeesti kiinnostunut musta. Sitten minusta semmonen niinku, että kun opettaja huomioi niitä oppilaita, että se on tasapuolista, että niin, niin se paranee ne oppilaitten kesken ne välit siinä..*

*niiden on hyvä sit olla siinä ryhmässäkin ja varsikin jos järjestetään jotain yhteistä tekemistä kaikille” (Op 6.)*

*”semmonen ryhmäyttävä toiminta, että opettaja järjestää semmosta, niin oppilaitten kans paranee ne välit opettajalla. Sitten taas oppilaitten välit, niin neki paranee, kun tiedostetaan, että ollaan yhtenäinen ryhmä. Sitte myös se, että saadaan olla sen parin tai pienryhmän kesken, niin se lisää sitä koheesiota ja siitähän saa sen psyykkisen puolen, että sää kuulut yhteen jonkun kanssa ja sitte ryhmän kanssahan voi käydä vaikka retkellä, niin saahan se fyysinenki puoli kuntoon sitte samalla” (Op 7.)*

Opiskelijan 7 lisäksi myös opiskelija 6 näkee, että erilaiset retket luovat yhteishenkeä luokan keskuuteen. Opiskelija 5 näkee, että etenkin luokkaretket ovat sellaisia yhteisiä kokemuksia, jotka lujittavat kaikella tavalla luokan yhteishenkeä. Opiskelija 8 puhui haastattelussa puolestaan mukavista aktiviteeteista ja yhteistoiminnasta, jotka parantavat ryhmähenkeä ja kouluviihtyvyyttä. Hänen mukaan opettajan on erittäin tärkeää panostaa muutenkin kouluviihtyvyyteen, koska *”koulussa saa ja pitää olla hauskaa.”* Muiden muassa Jantunen ja Haapaniemi (2013, 13-324) sekä Juurikkala (2008, 10-14) korostavat myös sitä, että oppilaiden tulee saada viihtyä koulussa. Opiskelijoiden 1, 2, 5, 6, 7 ja 8 ryhmähenkeä parantamista koskevien käsitysten lisäksi Saloviita (2006, 46-48) näkee,

että myös luokan tai ryhmän yhteinen menestys ”lisää oppilasryhmän sisäistä kiinteyttä.”

#### **4.2.3 Opettaja toimii eettisesti pyrkiessään oppilaantuntemukseen ja käyttäessään valtaa oppilaiden tunteet huomioiden**

Kaikkien opiskelijoiden mukaan vallankäytön tulee perustua oppilaiden tasapuoliseen tai tasa-arvoiseen kohteluun, koska silloin oppilaat voivat hyvin (ks. myös esim. Haapaniemi & Raina 2014, 78). Kaikkien opiskelijoiden käsitysten mukaan vallankäytön pitää perustua myös oppilasta ymmärtäviin ja kunnioittaviin tapoihin (ks. myös esim. (Gjerstad 2015, 177-178, 260; Harjunen 2002 136, 153). Opiskelijat (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 & 8) ovat myös sitä mieltä, että oppilaita pitää kunnioittaa sellaisena kuin he ovat, omina itsenään, omina persooninaan tai oppilaan yksilöllisyys huomioiden. Edellä kuvatun perusteella opiskelijoiden ihmiskuva perustuu humanistiseen ihmiskäsitykseen, jonka katsotaan olevan kaiken ihmisarvoiseen kohteluun liittyvän ajattelun perusta (ks. esim. Juurikkala 2008, 6).

*”Opettaja määrittää ne toimintamallit ja sen, että miten siellä luokassa toimitaan ja mitä siellä saa tehdä ja mitä siellä ei saa tehdä ja miten siellä kohdellaan toista ihmistä ja muuta, niin se tasapuolisuus on mun mielestä siinäki se tärkeä juttu, että vaikka sillä opettajalla on se valta päättää, no esimerkiksi semmosia sääntöjä, miten toista ihmistä kohdellaan ja mitä saa tehdä toiselle ihmiselle, mitä ei saa, niin se pitää olla tasapuolista siinä” (Op 8).*

*”Opettajan on pyrittävä huomioimaan kaikkia oppilaita. Kaikkia oppilaita ei voi tietenkään jatkuvasti huomioida yksilöllisesti, mutta kaikkia pittää huomioida erityisesti ainakin joskus, että niinkö säännöllistä pittää olla se huomiointi ja tasapuolista” (Op 5.)*

Kaikkien opiskelijoiden mukaan positiivisen palautteen antaminen, kannustaminen, rohkaiseminen tai kehuminen parantaa oppilaiden itseluottamusta, itsetuntoa, hyvinvointia tai viihtymistä koulussa. Opiskelijat 2, 3 ja 8 mainitsivat, että oppilaan hyvinvointia, itseluottamusta tai itsetuntoa tukee myös se, kun opettaja huomioi heidän vahvuuksiaan tai osaamistaan. Kaikki opiskelijat toivat haastatteluissa esiin myös joko oppilaasta välittämisen tai huolehtimisen tärkeyden tai sen tärkeyden, että oppilas kokee olonsa turvallisiksi. Opiskelijat 1, 2 ja 4 ottivat kantaa esimerkiksi siihen, että valtaa on käytettävä, jottei luokan vahvimmat oppilaat pääsisi käyttämään valtaa toisiin oppilaisiin tai määräämään mitä luokassa tapahtuu.

Opiskelijan 4 mukaan opettajan täytyy käyttää valtaa siten, että hän huolehtii kouluarjen sujumisesta ja esimerkiksi siitä, ettei ketään oppilasta kiusata. Opiskelija 2 esittää puolestaan, että opettajan asettamat käyttäytymiseen liittyvät rajat luovat turvallisuutta ja järjestyttä, josta erityisesti aremmat oppilaat hyötyvät. Opiskelija 2 pitää tärkeänä myös sitä, että oppilaita koskevat samat tiedossa olevat säännöt, joita noudatetaan ja jos niitä ei noudateta, seuraamukset ovat kaikille samanlaiset ja sopivat sääntörikkomuksen vakavuuteen nähden. Opiskelijan 1 näkemys on hyvin samankaltainen kuin opiskelijan 2. Hän painottaa, että kurinpidon täytyy olla johdonmukaista ja reilua kaikkia oppilaita kohtaan, jotteivät oppilaat joudu ilman syytä kokemaan pettymyksen tunteita tai muuten kärsimään epäreilulta tuntuvista seurauksista. Opiskelija 1 painottaa myös, kuten edellä tuli ilmi, että opettajan tehtävä on pitää huolta, ”*että ei ne vahvemmat persoonat pääse jyräämään heikempiä oppilaita.*”

Opiskelija 3 käsitteli asiaa siitä näkökulmasta, että opettajan on pidettävä yllä kuria ja järjestystä sillä tavalla, että se on tasapuolista ja reilua. Opiskelija 8 painottaa puolestaan sitä, että jos opettaja kohtelee oppilaita eri arvoisesti, se vaikuttaa negatiivisesti opettajan ja oppilaiden väleihin. Opiskelija 6 käsitteli haastattelussa myös sitä, että oppilaiden eriarvoistavaa kohtelua on vältettävä. Hän ei ottanut kuitenkaan kantaa siihen, vaikuttaako eri arvoisesti kohtelevinen negatiivisesti opettajan ja oppilaiden väleihin. Hän tarkentaa kantansa kuitenkin niin, että on tärkeää, että opettajan ja oppilaiden keskusteluyhteys pysyy hyvänä.



Opiskelija 6 kertoi, että opettajan vallankäytön pitää perustua oppilaiden tasapuoliseen kohteluun ja lähimmäisen rakkauteen. Silloin luokassa on hänen mukaan turvallinen ilmapiiri. Opiskelijan 1 mukaan oppilasmäärältään suuressa luokassa on haastavaa antaa tasapuolisesti huomiota jokaiselle oppilaalle. Joskus voi käydä niin, että opettaja antaa huomiota etenkin niille oppilaille, jotka sitä pyrkivät saamaan. Siksi hän painottaakin, että oppitunneilla on tärkeää keskittyä etenkin hiljaisten ja syrjäänvetäytyvien oppilaiden kohtaamiseen. Myös opiskelija 4 osoittaa huolensa siitä, että tasapuolisuus ei välttämättä toteudu käytännön kouluarjessa. Hänkin on kuitenkin myös vahvasti sitä mieltä, että oppilaiden tasapuolinen kohtelu on tärkeää.

*”No ideaalitilanne ois varmaan se, että opettajalla ois niinkö aikaa sille, tutustua jokaiseen oppilaaseen, tietää, että miten sen koulunkäynti sujuu ja sitte, että, ehkä sen verran arjesta, että jos siellä arjessa on jotaki kipukohtia, että on vaikka perheessä ongelmia, et silleen, että niinkö olla perillä oppilaan tai jokaisen oppilaan tavallaan siitä niinkö arjen sujumisesta koulussa ja kotona, mutta tietysti se voi olla vähän niinkö resurssien puolesta haastavaa. Et se ehkä on semmonen, mitä itelläki niinkö pelottaa tavallaan niinkö. Ettäkö mennee töihin, että miten se tavallaan toteutuu se tasa-arvo, että se ei oo vaan sitä, että siellä on kaksnyt oppilasta ja kymmenen on semmosta harmaata massaa, että mitä ei oikeen tiä, ei yhen mittään, että” (Op 4.)*

Kuten opiskelija 4 kertoi edellä, niin kaikki muutkin opiskelijat kertoivat, että on tärkeää, että opettajalla on oppilaantuntemusta tai että hän tunnistaa oppilaiden yksilöllisiä piirteitä. Opiskelijan 2 mukaan opettajan on hyvä tietää jokaisesta oppilaasta jotakin. Hänen mukaan opettajan on tärkeää tunnistaa etenkin vahvuuksia, joita yksittäisillä oppilailla on, koska ne voidaan ottaa hyötykäyttöön kouluarjessa. Kun oppilas tuntee olevansa hyvä jossain, hän voi hyvin (Op 2). Opiskelija 3 näkee myös, että oppilaan hyvinvoinnin tukeminen edellä mainitulla tavalla on tärkeää. Myös opiskelija 8 tuo esille, että oppilaat voivat hyvin silloin, kun keskitytään siihen, missä he ovat hyviä.

*”oppilaita on hirveesti erilaisia. Eri toimintatavat on sitte eri oppilaitten kaa, että pitää vähä lukea minkälaisia oppilaita sun luokassa on ja miten sitte toimia kenenki kaa. Vaikka oiski kuinka erilaisia oppijoita luokassa,*

*niin silti tasa-arvosesti kohella kaikkia ja sit tsempata niitä, että niillä kaililla on omia vahvuuksia ja niistä kaikista löytyy hienoja puolia..*

*semmosella oikealla kehumisella, että mun mielestä positiivinen pedagogiikka, että sää annat sillon positiivista palautetta, kun joku on uskaltanu vaikka tehdä jotain sellasta, mitä se ei oo aikasemmin uskaltanu, niin sillon nykaiset oikeista naruista, kehu sitä, että tuo oli mahtavasti tehty ja hyvin kuunneltu, ehkä semmoselle, joka on vähä huonompi kuunteleen tai semmonen, joka ei uskalla puhua niin pitää kehua, että hienosti sanottu ja rohkeesti keskusteltu" (Op 3.)*

*"pietään fokus myös siellä omissa vahvuuksissa, niin siitä ei tuu semmosta tilannetta, tosiaan semmosta, että mä lannistasin sitä oppilasta, että periaatteessa jos on semmonen ihan äärimmäinen ekstrovertti, niin sillon niinkö keskitytään myös siihen, että millä tavalla tai kuin hyvin se osaa vaikka puhua tai pukea ne tunteensa ja ajatuksensa sanoiksi, mutta sitte haetaan sieltä se kehityksen paikka, että miten siihen vuorovaikutukseen kuuluu myös se, että annetaan tilaa sille toiselle" (Op 8).*

Opiskelijan 3 ja 8 sanomisissa ja kertomistyyliässä oli hyvin paljon samankaltaisuutta, mutta silti he puhuivat hieman eri asioista. Opiskelija 3 painottaa, että opettajan on hyvä rohkaista oppilaita heidän yksilöllisistä lähtökohdista lähtien ja aina silloin, kun siihen löytyy aihetta. Opiskelija 8 painottaa puolestaan sitä, että opettajan on hyvä keskittyä oppilaiden vahvuuksiin ja auttaa oppilasta kehittämään niitä puolia, joissa hän ei vielä ole riittävän vahvoilla. Yhteistä heidän sanomisessaan on sanomisen intentio. Heillä molemmilla on myönteinen kuva oppilaiden osaamisesta, he molemmat haluavat ymmärtää oppilaiden yksilöllisyyttä ja he molemmat näkevät, että kaikissa oppilaissa on jotain hyvää tai vahvuuksia.

Opiskelijan 5 käsitys on samankaltainen kuin opiskelijan 8. Hänen mukaan opettajan täytyy *"huomioida oppilaitten yksilöllisyys"*, kun hän on vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Hänen mukaan opettajan täytyy esimerkiksi huomioida, että osa oppilaista on hiljaisempia ja he kaipaavat paljon omaa rauhaa. Osa kaipaa taas paljon huomiota. Jos oppilas kaipaa paljon huomiota, niin opettaja ei voi joka kerta kuitenkaan antaa huomiota

hänelle, koska opettajan täytyy huomioida kaikkia oppilaita tasapuolisesti (Op 5.) Opiskelija 5 lisää, että jokaista oppilasta tulee huomioida säännöllisesti.

Opiskelija 7 näkee asian myös samansuuntaisesti kuin opiskelijat 5 ja 8, mutta hän painottaa kyseisessä asiassa temperamentin ymmärtämisen tärkeyttä, sen sijaan, että hän puhuisi yksilöllisyyden huomioimisesta. Opiskelijan 7 mukaan opettajan on hyvä tunnistaa oppilaiden temperamentit ja vahvistaa niitä. Hänen mukaan vahvistamalla oppilaiden omaa temperamenttia, voidaan vahvistaa myös heidän itsetuntoa. Hän näkee, että opettaja osoittaa edellä mainituin tavoin hyväksyvänsä oppilaan sellaisena kuin hän on.

Dunderfelt (2012, 11-12, 119-120) käsittelee teoksessaan *”Tunnista temperamentit”*, muun muassa sitä, kuinka erilaisin temperamentein varustetut ihmiset suhtautuvat luonnollisesti toisiin ja erilaisiin ihmisiin, kuinka heidän toimintaansa pitäisi ymmärtää ja kuinka haastavaa ymmärtäminen välillä on. Dunderfeltin (2012, 163) mukaan jokaisella ihmisellä on yleensä yksi päätemperamentti ja yhdestä kahteen sivutemperamenttia. Hän (2012, 119) näkee, että erilaisten temperamenttien ymmärtäminen on välttämätöntä etenkin sellaisissa ympäristöissä, joissa toimijoilla on yhteisiä hankkeita, joita täytyy edistää. Tällainen tilanne voisi olla esimerkiksi kiireinen luokkahuonetilanne, jossa opettaja pyrkii yhdessä oppilaiden kanssa ylläpitämään oppilaiden hyvää oppimista ja hyvinvointia. Kiireisissä olosuhteissa ihmiset eivät ehdi keskittyä hyvän vuorovaikutusyhteyden ylläpitoon ja silloin ihmiset eivät välttämättä tule kuulleeksi tai ymmärtäneeksi toisia ihmisiä riittävän hyvin (Dunderfelt 2012, 119-120). Opiskelija 7 näkee, että opettajan työssä on tärkeää juuri se, että opettaja ymmärtää ja ottaa huomioon oppilaiden erilaiset temperamentit *”arjen hektisyydestä huolimatta.”*

*”Ei voi pakottaa niinku yksin laulamaan oopperaa koko koululle tai vastaavaa. Omana itsenään, niin mää luulen, et se tulis sieltä temperamentin vahvistamisesta ja itsetuntoa se vahvistaa, elikkä oppilastuntemuksesta käsin”* (Op 7.)

Siinä kun opiskelija 7 puhuu oppilaan temperamentin arvostamisesta, niin opiskelija 1 puhuu persoonallisuuden kunnioittamisesta. Opiskelija 1 pitää tärkeänä, että opettaja huomioi kaikkia oppilaita yksilöllisesti ja omina persooninaan. Opettaja ei saa hänen mukaan antaa liikaa huomiota niille, jotka sitä pyrkivät jatkuvasti saamaan, vaan hänen on hu-

mioitava yhtä lailla myös hiljaisia ja syrjäänvetäytyviä oppilaita. Myös opiskelija 6 painottaa sitä, että opettajan on hyvä osoittaa tasapuolisesti kiinnostusta jokaista oppilasta kohtaan. Hänen mukaan oppilaat kokevat positiivisia tunteita, kun heitä kuunnellaan. Se saa myös heidät tuntemaan itsensä tärkeiksi (Op 6).

Opiskelija 7 pitää tärkeänä sitä, että opettaja pohtii aika ajoin millaiselta vallankäyttö oppilaista tuntuu ja päättää sen mukaan, kuinka hän toimii jatkossa vallankäytön suhteen. Opiskelija 3 painottaa myös sitä, että opettajan täytyy pohtia miltä vallankäyttö oppilaista tuntuu. Hänen mukaan ihmisten välisen vallankäytön tulee perustua siihen, että kohdellaan toista ihmistä niin kuin haluaisi itseään kohdeltavan. Hänen mukaan opettajan on kohdeltava nuoria samalla tavalla ja samalla vakavuudella kuin hän kohtelisi muitakin ihmisiä. Hän lisää, että *”tietysti oppilaitten ikä ja kehitys täytyy ottaa huomioon.”* Kuten opiskelija 7 niin myös Gjerstad (2015, 7, 260-262) näkee, että oppilas on otettava huomioon valtaa käyttäessä. Gjerstadin mukaan, kuten myös opiskelijan 3 mukaan, opettajan on myös huomioitava kasvatettavan ikä, kun hän toimii lasten kanssa ja käyttää valtaa heihin.

Opiskelijoiden 1 ja 5 käsitykset ovat samansuuntaisia kuin opiskelijan 3 ja 7. Heidän mukaan opettajan tapa käyttää valtaa täytyy olla reilu ja johdonmukainen. Opiskelijan 8 mukaan opettajan on oltava selkeä ja jämäkkä toimissaan, mutta kouluarki ei saa tuntua oppilaista *”niin sanotusti ikävältä hampaat irvessä vääntämiseltä.”* Opiskelijan 6 ajatus on samankaltainen opiskelijan 8 kanssa. Hänen mukaan on tärkeää, että jokaisella oppilaalla on kaikin puolin hyvä olla luokassa. Hän kuitenkin painottaa sitä, että opettajan on oltava turvallinen aikuinen eikä sitä, että opettajan pitäisi olla selkeä ja jämäkkä johtohahmo luokkansa keskuudessa.

#### **4.2.4 Opettaja toimii oppilaiden parhaaksi, kun hän kasvattaa heitä käyttäytymään hyvin ja kantamaan vastuuta käytöksestään**

Kaikkien opiskelijoiden mukaan oppilaiden pitää ottaa tai harjoitella ottamaan vastuuta omasta käyttäytymisestään tai sanomisistaan. Opiskelijoiden 1, 2, 4, 7 ja 8 mukaan oppilaita voi velvoittaa ottamaan vastuuta käyttäytymisestä tai sanomisesta kasvu- ja kehitysvaiheen mukaan tai sen mukaan minkä ikäisiä he ovat. Osa opiskelijoista (1, 2 & 7) toteaa, että vastuuta voi tai pitää antaa yksilöllisesti oppilaasta riippuen. Opiskelijat puhuivat haastatteluissa suurimmaksi osaksi siitä, millä tavalla oppilaat eivät saa käyttäytyä tai millä tavalla opettajan tulee kasvattaa oppilaita.

Opiskelijat 5 ja 7 näkevät asian niin, että oppilaan toiminta ei saa olla sellaista, joka vahingoittaa lasta itseään, muita oppilaita tai kouluympäristöä. Oppilaiden toimintaa täytyy rajoittaa, mikäli he toimivat vastoin edellä mainittua (Op 5 & 7). Opiskelija 5 lisää edelliseen, että oppilaiden on käyttäydyttävä kunnollisesti ja asiallisesti ollessaan vuorovaikutuksessa opettajan kanssa. Silloin oppilaiden kielenkäytön ja muun käytöksen tulee olla hyvää (Op 5). Kaikki opiskelijat käsittelivät haastatteluissa sitä, että oppilaiden on käytäydyttävä koulun sääntöjen mukaisesti tai että heidän on opittava käyttäytymään niiden mukaisesti.

Opiskelija 2, 4 ja 8 ovat sitä mieltä, että oppilaat eivät saa haistatella opettajalle. Opiskelijat 4, 5, 6, 7 ja 8 ottivat puolestaan kantaa siihen saako oppilas kiroilla tai käyttää voimasanoja. Opiskelijat 6, 7 ja 8 olivat sitä mieltä, että kiroilu tai voimasanojen käyttö pitää ehdottomasti kieltää. Osa opiskelijoista (1, 2, 3, 5 & 7) puhui edellä mainitun lisäksi tai sijaan oppilaiden loukkaavasta puhetavasta, epäsopivasta vuorovaikutuksesta, ärsyttävästä ja ikävästä vuorovaikutuskäyttäytymisestä tai epäasiallisesta kielenkäytöstä, johon opettajan on puututtava.

Opiskelijan 8 mukaan kiroilu on kiellettävä, koska opettajan tehtävänä on kasvattaa oppilaita yhteiskuntakelpoisia ihmisiä. Opiskelijan 5 ja 6 näkemykset ovat samansuuntaiset kuin opiskelijan 8. Sekä opiskelijan 5 että 6 mukaan oppilaiden on käyttäydyttävä

asiallisesti ja kunnioittavasti muita ihmisiä kohtaan. Opiskelija 6 lisää, että sellainen käytös on perusedellytys muiden ihmisten kanssa kommunikoimiseen.

Opiskelijan 4 mukaan oppilaiden on pääsääntöisesti käytettävä asiallista kieltä, mutta joissain tilanteissa kiroilun voi sallia. Hän tarkoittaa tällä sellaisia tilanteita, joissa oppilas purkaa tunteitaan tai on suuttunut jostain asiasta. Hänen mukaan on tärkeämpää, että ensin käsitellään sitä tunnetta, joka oppilaalla on ja vasta sen jälkeen käsitellään oppilaan epäsovivaa kielenkäyttöä. Opiskelijan 4 mukaan opettajan on pyrittävä olemaan edellä mainitun kaltaisissa tilanteissa tilanteen tasalla. Se tarkoittaa hänen mukaan sitä, että opettajan on tarvittaessa osoitettava ainoastaan ymmärryksensä oppilasta kohtaan eikä puuttua kielenkäyttöön.

Opiskelijat 2 ja 7 totesivat, että oppilaat eivät saa käyttää epäasiallista kieltä tai voimasanonoja, koska ne rikkovat koulussa asetettuja sääntöjä. Opiskelija 7 sanoi kuitenkin toisessa yhteydessä, että opettaja voi tarvittaessa antaa oppilaalle vapauden ”sanoa ihan mitä vaan”, jos jokin asia vaivaa heitä. Hänen mukaan oppilas voi sanoa kaiken mikä hänen mielessään on, silloin, kun hän on kahden kesken opettajan kanssa. Niissä tilanteissa hän sallisi myös kiroilun, mutta ei haistattelua. Myös opiskelija 2 on sitä mieltä, että oppilaille on osoitettava ymmärrystä kielenkäytön suhteen. Hän tarkoittaa tällä myös muitakin kuin vain opettajan ja oppilaan välisiä kahdenkeskeisiä tilanteita, toisin kuin opiskelija 7. Opiskelija 4 ei puolestaan maininnut sitä, millaisissa yhteyksissä hän sallisi tai ymmärtäisi oppilaan epäsovivaa kielenkäyttöä.

Opiskelija 2 korostaa, että oppilaiden epäasialliseen käyttäytymiseen on aina puututtava, mutta puuttuessa opettajan on kuitenkin muistettava, että oppilas on vasta kehittyvä ihminen. Opiskelijan 2 ja 7 näkemys poikkeaa opiskelijan 4 näkemyksestä siten, että heidän mukaan opettajan on puututtava tiukasti epäasialliseen kielenkäyttöön. Tulkitsen, että opiskelijan 7 mukaan puuttuminen on tarpeen silloin, kun tilanne on jokin muu kuin opettajan ja yksittäisen oppilaan välinen tilanne. Vaikka Opiskelija 4 näkeekin, että oppilaiden on pääasiallisesti käytettävä asiallista kieltä, hänen näkemyksensä kiroilusta poikkeaa kuitenkin suuresti muiden opiskelijoiden käsityksistä siinä, että hänen mukaan opettajan ei tarvitse puuttua joka tilanteessa oppilaan kielenkäyttöön. Kuten edellä on mainittu, opiskelija 7 hyväksyy myös kiroilun, mutta ainoastaan silloin, kun oppilasta vaivaa jokin ja kun paikalla ei ole muita kuin opettaja ja oppilas itse.

Opiskelijoiden 1, 3 ja 7 mukaan oppilaat eivät saa mennä loukkaavalla tavalla henkilökohtaisuuksiin ollessaan vuorovaikutuksessa opettajan tai toisten oppilaiden kanssa. Opiskelijan 3 mukaan kenelläkään ei ole oikeutta olla toiselle ihmiselle ”*turhan ärsyttävä tai ikävä*.” Opiskelija 7 painottaa puolestaan sitä, että oppilaiden loukkaavaa puhe tapaa ei saa katsoa läpi sormien. Myös opiskelijat 2 ja 5 näkevät, ettei opettaja saa sallia oppilaiden epäasiallista kielenkäyttöä tai epäsovivaa vuorovaikutusta. Opiskelijan 5 mukaan oppilaiden on käyttäydyttävä kunnioittavasti ja asiallisesti muita ihmisiä kohtaan eikä opettajan ”*tule hyväksyä minkäänlaista epäsovivaa vuorovaikutusta*.” Opiskelijan 2 mukaan asia on puolestaan niin, että epäasiallista kielenkäyttöä täytyy rajoittaa, koska se on vastoin koulun sääntöjä. Hänen mukaan ”*opettajan on muistettava aina, että hän on luokassa se pedagogi*”, jonka tehtävä on puuttua oppilaiden huonoon käytökseen.

Opiskelijan 3 mukaan oppilaat eivät saa niin sanotusti ”*astua opettajan varpaille*” tai olla opettajaa kohtaan, kuten edellä mainittiin, ”*turhan ärsyttävä tai ikävä*.” Opiskelija 4 painottaa puolestaan sitä, että oppilaan ymmärtäminen on ensisijaista suhteessa siihen, että puututtaisiin oppilaan epäasialliseen kielenkäyttöön. Opiskelijan 3 ja 4 käsitykset ovat siis lähestulkoon ääripäitä toisistaan. Opiskelijan 3 ja 4 käsitykset koskevat kuitenkin hie- man eri asioita, joten heidän käsitysten vertailua ei voi viedä kovin pitkälle – opiskelija 4 puhuu kiroilusta ja opiskelija 3 enemmän huonosta käytöksestä kuin kielenkäytöstä. Hei- dän kertomisen sävystä ja sisällöstä voi päätellä kuitenkin sen, että opiskelija 3 on huo- mattavasti ehdottomampi sen suhteen kuin opiskelija 4, että oppilaiden on otettava vastuu omasta käytöksestään tai sanomisistaan erilaisissa kouluarjen tilanteissa.

Myös opiskelijat 2 ja 3 näkevät hyvin eri tavalla sen, millaista käytöstä oppilailta voi odottaa tai millä tavoilla heidän käytöstä tulisi ymmärtää. Opiskelijan 2 mukaan oppilailla on oikeus olla hankala ja silloin heitä pitää ymmärtää myös kielenkäytön suhteen. Opis- kelija 3 kertoo ainoastaan sen, millä tavalla oppilas ei saa kohdella opettajaa tai käyttäy- tyä. Hän kuitenkin painottaa haastattelussa eri yhteydessä sitä, että opettajan pitää olla helposti lähestyttävä ja mukava ihminen, jonka kanssa on helppo keskustella. Tämä viit- taisi siihen, että opettajalta on hänen mukaan löydyttävä jonkinlaista ymmärrystä oppilai- den käytöstä kohtaan. Tästä ei voi kuitenkaan päätellä, että opiskelija 3 sallisi joissain tilanteissa ärsyttävää tai ikävää käytöstä tai henkilökohtaisuuksiin menevää puhetta, koska hän oli tässä asiassa hyvin ehdoton.

Yhteistä opiskelijoiden 2 ja 3 käsitysten välillä on se, että heidän molempien mielestä epäasialliseen kielenkäyttöön on puututtava, kun siihen on aihetta. Erona heidän käsitysten välillä on se, että opiskelija 3 on ehdottomampi sen suhteen kuin opiskelija 2, että oppilaan on otettava vastuu omasta käytöksestään ja sanomisistaan erilaisissa kouluarjen tilanteissa. Tämän huomion lisäksi on huomattavaa, että opiskelijan 2 ja 3 käsitykset ovat tämän asian suhteen lähempänä toisiaan kuin opiskelijan 3 ja 4.

#### **4.2.5 Opettaja toimii oppilaiden parhaaksi, kun hän puuttuu kiusaamiseen**

Kaikki opiskelijat ilmaisivat suoraan tai epäsuorasti, että turvallisen ilmapiirin luominen luokassa on tärkeää. Suurin osa opiskelijoista (1, 2, 3, 4, 5, 6 & 8) toi haastatteluissa esille erilaisilla tavoilla myös sen, että toisen ihmisen kiusaamiseen tai alistamiseen on pystyttävä puuttumaan ja siitä seuraavia seuraamuksia tai rangaistuksia on pystyttävä antamaan. Opiskelijat 4, 5 ja 8 näkivät asian niin, että kiusaaja on vastuussa omasta toiminnastaan. Kaikki opiskelijat eivät ottaneet kantaa tähän asiaan. Kiusaamisen ennaltaehkäisy koettiin myös tärkeänä osana kiusaamiseen puuttumisessa (1, 2, 3, 4, 6 & 8). Opiskelijat 1, 2 ja 6 kertovat siitä samassa yhteydessä, kun he kertoivat siitä, mitä hyötyjä hyvästä ryhmähengen tai me-hengestä on oppilaille.

Opettajalla on velvollisuus puuttua kiusaamiseen. Mikäli vakavat kiusaamistapaukset jätettäisiin käsittelemättä, se olisi heitteillejättöä (Haapaniemi & Raina 2014, 63). Opiskelija 7 ei puhunut suoranaisesti kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta, mutta hän näkee, että oppilaat eivät saa tehdä mitään mikä vahingoittaa oppilasta itseään, toista ihmistä tai kouluympäristöä. Hän otti haastattelussa esille myös sen, että opettajan vallankäytön tulee olla pedagogisesti perusteltua, perusopetuslain mukaista ja opetussuunnitelmaan perustuvaa. Näin ollen voidaan päätellä, että myös opiskelija 7 näkee tärkeäksi, että opettaja hoitaa hänen vastuullensa kuuluvat asiat, kuten kiusaamiseen puuttumisen.



Opiskelijat 4 ja 7 ottivat esille, että oppilaiden ei tarvitse sietää aggressiivista käytöstä toisilta oppilailta. Opiskelijan 7 mukaan asia on käsiteltävä välittömästi, mikäli oppilas käy toista oppilasta kohtaan aggressiiviseksi. Opiskelija 4 toteaa puolestaan sitä, että hyvän käytöksen raja on ylitetty silloin selvästi, kun oppilas käy aggressiiviseksi toista ihmistä kohtaan. Asiaa ei voi hänen mielestään katsoa silloin läpi sormien. Hän lisää, että joissain tapauksissa jonkun tietyn oppilaan väkivaltaisuus voi olla toistuvaa. Silloin opettajan on hänen mukaan pidettävä asian tiimoilta säännöllisesti yhteyttä oppilaan kotiin ja tarvittaessa järjestää muutakin apua perheelle.

Opiskelija 8 käsitteli kiusaamisasiaa siitä näkökulmasta, että opettajalla kuuluu olla koulussa harkinta- ja määräysvalta siinä, millaisia oppilaiden käytökseen liittyviä asioita hän katsoo sallittavan ja millaisia kiellettävän. Hän näkee myös, että erilaisuutta pitää arvostaa ja että erilaisena oleminen ei saa johtaa kiusaamiseen. Toisaalta myöskään itsensä erilaiseksi tunteva oppilas ei saa ryhtyä kiusaamaan oman erilaisuuden tunteensa johdosta toisia oppilaita.

*”Jos sie et käyttäis yhtään semmosta omaa valtaa, niin se ois käytännössä sitte, että oppilaat käyttäs sitä valtaa ja sillon öö kaikista tämmöset voimakaimmat persoonat, niin pääsis hallihtemaan sitä luokkaa ja sitte taas heikoimmat jäis vähä jalakoihin siellä” (Op 1).*

*”Mää oon sitä tasa-arvoa tässä nyt toittottanu, mutta tasa-arvo ja suvaitsevaisuus on yks, että niinkö vaikka miten on vaikka poliittisesti tällä hetkellä tilanne semmonen, että siellä niinkö joku suvaitsevaisuus nähhään yhtenä isminä muitten joukossa, niin mutta sehän ei oo sitä, kun puhutaan ihmisoi-keuksista kuitenkin, niin se, niin se on se yks arvo mikä pitää pitää mukana, että suvaitaan. Tai oikiastaan siinä mielessä suvaitsevaisuus on huono termi, että se on vähä niinkö, että suvaitaan ja siedetään sitä erilaisuutta, ku meiän pitäs oppia arvostamaan. Se kuulostaa siltä, että pitäs pystyä sietämään niitä toisia. Siiskö mun mielestä erilaisuutta ei piä sietää. Siis se sietäminen on ihan niinkö huono sana siihen. Tuosta saat hyvän sitaatin siihen, että erilaisuutta ei piä suvaita vai miten se meni..*

*Erilaisuuden varjolla ei voi vaikka moksasta kaveria turpaan. Että ei siinä voi mennä siihen, että mää on vähän erilainen, niin mää kopasin tuota nokkaan, ko mää oon erilainen, niin ei, vaan se pitää se molemminpuolinen kunnioitus kuitenkin olla ja mutta niinkö erilaista, eri näkösiä, eri kuulosia, eri kokosia, eri, eri tavalla ajattelevia kaikkia ihmisiä, niin niitä pitää arvostaa niitä niitten näkemyksiä” (Op 8.)*

Opiskelija 2 ja 5 painottavat, että kiusaamiseen pitää aina puuttua. Opiskelija 5 jatkaa ajatusta samoin, kuin opiskelija 7 kertoi edellä: oppilaat eivät saa tehdä mitään, mikä vahingoittaa oppilasta itseään, toista ihmistä tai kouluympäristöä. Opiskelija 2 kertoi haastattelussa, että kiusaamiselle ei ole koskaan hyvää syytä. Hän näkee, että kiusaajalla voi olla jonkinlaisia ongelmia esimerkiksi kotona, mutta se ei oikeuta häntä kiusaamaan. Opiskelijan 2 mukaan sekä kiusaajaa että kiusattua täytyy ymmärtää hänen omista lähtökohdistaan ja perhetaustastaan lähtien.

Myös opiskelija 4 ja 8 ottivat esille, että kiusaamiseen voi vaikuttaa perheen ongelmat tai se, että vanhemmilla ei ole aikaa huomioida riittävästi lapsen tarpeita. Opiskelija 8 tarkentaa, että jos oppilas ei ole saanut riittävästi huomiota kotona, hän voi hakea sitä monella tapaa koulussa. Esimerkiksi siten, että hän alkaa kiusata toista oppilasta. Opiskelijan 8 mukaan tällaisia tapauksia olisi hyvä pyrkiä ennaltaehkäisemään.

Opiskelijat 1, 2 ja 6 puhuvat myös kiusaamisen ennaltaehkäisystä. Yhteistä heidän ajatuksissaan on se, että he kaikki näkevät, että kun ryhmässä on hyvä henki, niin silloin kiusaamistakaan ei esiinny kovin paljoa. Opiskelijan 2 mukaan oppilaiden kesken ei esiinny juurikaan kiusaamista silloin, kun oppilaita ryhmäytetään ja kun heidän keskuudessa vallitsee ”*me-henki*.” Silloin jokainen kokee olonsa tärkeäksi ja itsenäiseksi toimijaksi, jolla on oma rooli omassa ryhmässään (Op 2).

Opiskelija 1 kertoi asiasta hieman samansuuntaisesti kuin opiskelija 2. Hän näkee, että oppilaiden kesken esiintyy hyvin vähän kiusaamista silloin, kun he saavat kokea riittävän usein olevansa osallisena pari- tai ryhmätyössä. Silloin, kun ryhmät ja parit vaihtuvat useasti ja jokainen oppilas pääsee tekemään yhteistyötä kaikkien luokan oppilaiden kanssa, kaikki tulevat paremmin toimeen keskenään ja luokassa on hyvä henki (Op 1). Opiskelija

6 näkee myös, että luokan yhdessä tekeminen ja hyvä ryhmähenki vähentää mahdollisuuksia siihen, että oppilas joutuu kiusatuksi. Hänen mukaan oppilaiden hyvinvointia ja luokan yhteishenkeä lisää esimerkiksi yhdessä retkeily.

## **5. Pohdinta**

Tässä luvussa pohdin mitä tutkimuksen tulokset kertovat opiskelijoiden ajattelusta. Tarkastelen asiaa siitä näkökulmasta, miten yhtäläiset käsitykset saattoivat erota toisistaan ja miten eroavat käsitykset saattoivat lopulta lähentyä toisiaan. Pohdin tässä luvussa myös tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä. Pohdin omaa tutkijan positiotani suhteessa tekemiini työtä koskeviin valintoihin. Edellisten lisäksi esitän, millaista jatkotutkimusta aiheesta voisi tehdä.

### **5.1 Yhtenevillä käsityksillä oli eroja ja eriävillä käsityksillä oli yhtäläisyyksiä**

Kaikki opiskelijat näkivät, että kasvatustoimintaan liittyy roolin ottaminen ja että jokaiseen opettajan rooliin liittyy eettinen toiminta ja -ajattelu, jotka tähtäävät ennen kaikkea oppilaiden kouluhyvinvointiin. Joissain tapauksissa, kun opiskelijat kuvasivat opettajan toimintaa ja ajattelua eri roolien kautta, yksi opiskelija saattoi puhua esimerkiksi johtajan roolista ja kuvailla sitä roolia samoin kuin toinen opiskelija kuvasi esimerkiksi ohjaajan roolia. Opiskelijoilla oli siis rooleihin kuuluvista ominaisuuksista eroavia käsityksiä, mutta opettajan toimintaan ja ajatteluun liittyvät käsitykset olivat hyvin usein yhteneviä. Kaikki opiskelijat totesivat haastattelujen aikana esimerkiksi, että opettajan on oltava helpposti lähestyttävä, mukava, kannustava, rento ihminen tai ihminen, jonka kanssa on

helppo keskustella. Opiskelijat sivusivat samaa asiaa kertoen myös esimerkiksi, että opettaja ei saa olla liian tiukka, huutaja, käskyttäjä tai ikävä ihminen (Op 3, 5, 8). Opiskelijat käsittelivät tätä teemaa usean roolin kautta ja silti opiskelijoiden näkemykset opettajan yleisestä toimijuudesta ovat hyvin yhteneviä.

Edellisen lisäksi rooleista kertomisen sävyssä oli eroavaisuuksia opiskelijoiden välillä ja se vaikutti osaltaan käsitysten merkitysten tulkintaan. Se toi myös omalta osaltaan näkyvämmäksi, että opiskelijoiden rooleihin liittyvissä käsityksissä oli usein eroavaisuutta. Osa opiskelijoista kuvasi esimerkiksi johtajan roolia ponnekkaammin kuin toiset. Jotkut heistä saattoivat puolestaan esimerkiksi vain sivuta johtajateemaa lyhyesti eivätkä he keroneet sen tarkemmin johtajuudesta tai johtajamaisesta ajattelusta tai -toiminnasta.

Myös toisen yläkategorian asioiden käsittelyn yhteydessä kävi selvästi ilmi, että opettajan toimintaan ja ajatteluun liittyvissä käsityksissä opiskelijoiden ajatukset olivat huomattavasti enemmän yhteneviä kuin siinä asiassa, mitä piirteitä he näkivät mihinkin rooliin kuuluvan. Tämä selvisi, kun opiskelijat esittivät hyvin samankaltaisia näkemyksiä esimerkiksi hyvinvointia ylläpitävästä tai edistävästä kasvatuksesta. Kaiken edellä mainitun perusteella voi sanoa, että opiskelijat näkivät roolinäkemyksistään riippumatta melko samalla tavalla sen, millainen toimija, ajattelija ja vallankäyttäjä opettajan kuuluu olla kasvatuksellisissa kohtaamisissa oppilaiden kanssa.

Kun opiskelijoiden käsityksissä oli eroavaisuuksia, ne olivat yleensä pieniä. Eroavaisuuksien taustalla olivat usein käsityksille esitetyt perusteet. Joissain tapauksissa puolestaan perusteet olivat niitä asioita, jotka toivat eroavat käsitykset lähemmäksi toisiaan. Näissä tapauksissa perusteet selvensivät käsitysten merkityksiä ja merkityksistä muotoutui lopulta enemmän yhtäläiset kuin ne vaikuttivat tarkastelun alussa olevan. Opiskelijoiden esittämät eri perusteet samalle asialle tai eri asialle esitetyt samaan tähtäävät perusteet toivat hyvin esille sen, että kontekstilla tai ajatteluyhteydellä on suuri merkitys sitä ajatellen, kuinka opiskelijan käsitys tulee tulkita.

Konteksti tai ajatteluyhteys vaikutti opiskelijoiden käsitysten intention. Tämä näkyi edellä mainitun lisäksi myös siinä, että opiskelijat kertoivat joissain tapauksissa toisen opiskelijan kanssa samoista asioista, vaikka olin kysynyt heiltä eri kysymyksen. Kysyin kaikilta opiskelijoilta melko saman tyyllisiä kysymyksiä, mutta niissä oli kuitenkin pieniä

eroja. Kysymyksen muoto riippui siitä, mistä keskustelimme haastateltavan kanssa ja mitä asioita haastateltava toi itse haastattelussa esille.

## **5.2 Tutkijan positio ja tutkimusprosessi – tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Kerron tässä luvussa tutkielman tekemisen eri vaiheista ja pohdin samassa yhteydessä tekemiäni tutkielmaa eteenpäin vieviä valintoja. Aloitin tutkielman teon 7.11.2016 ja otin tavoitteeksi, että saan työn valmiiksi 20.3.2017 pidettävään seminaariin mennessä. Pysyin tavoitteessani, koska tein työtä lähestulkoon joka päivä palautuspäivään saakka. Pidinkin kuitenkin muutaman vapaapäivän työpäivien välissä, jotta sain lepoa ja hieman uutta näkökulmaa tutkimiseen.

Kiinnostuin kasvatuksellisen kohtaamisen tutkimisesta johdannossa mainitun netti-ilmiön johdosta. Työ sai alkunsa siitä, kun katsoin youtube-videota, jossa oppilaat käyttäytyivät todella epäasiallisesti opettajaa kohtaan. Toisaalta myös opettajan käytös oli huonoa. Hän vuoroin huusi ja vuoroin puhui oppilaille heitä halveksuvaan tyyliin. Oppilaat puolestaan jatkoivat ärsyttämistä niin sanotusti pitkän kaavan kautta. Vaikutti siltä, että opettaja suhtautui tosissaan opettamiseen, mutta häntä ei kuitenkaan juurikaan kiinnostanut kasvattaminen. Oli vaikeaa ymmärtää opettajan käytöstä, koska hän on aikuinen ja oppilaat vasta kasvavia nuoria. Nuorillakin täytyy tietysti olla vastuu toiminnastaan, mutta opettajalla on suurempi vastuu saada oppilaat näkemään millainen käytös ei ole hyväksyttävää. Video herätti paljon ajatuksia ja myös kysymyksiä. Yksi kysymyksistä muotoutui lopulta monen erilaisen vaiheen kautta tutkimuskysymykseksi.

Videon jälkeen aloin hahmotella tutkimuskysymystä ja siihen liittyviä alakysymyksiä. Pääkysymys oli aluksi: millainen opettajan pedagoginen vuorovaikutustoiminta rakentaa sujuvaa kouluarkea? Alakysymykset liittyivät puolestaan opettajan valtaan sekä oppilaiden valtaan, vastuisiin ja vapauksiin. Hieman myöhemmin pääkysymys muotoutui seuraavanlaiseksi: millaiseen valtasuhteeseen opettajan ja oppilaan välinen kasvatuksellinen

kohtaaminen kuuluu perustua? Alakysymykset säilyivät samankaltaisina. Muotoilin kysymyksiä koko tutkimusprosessin ajan ja vasta tutkielman teon loppupuolella vähensin kysymyksiä ja päädyin lopulta kysymään ainoastaan yhtä asiaa.

Teoreettisen viitekehyksen lähtökohta oli minulle melko selkeä alusta alkaen. Asioiden painotus muuttui kuitenkin tehdessäni tutkielmaa eteenpäin. Näin, että tutkimukseni aihe koski pedagogista vuorovaikutustoimintaa ja -vallankäyttöä. Luin alussa laajasti aihealuetta koskevaa kirjallisuutta ja löysin hyvin siihen liittyvää teoriaa. Hieman myöhemmin totesin, että vuorovaikutuksen ja vallan teoria kaipaisi jotain kattavampaa teoriaa taustalle. Teoriaksi valikoitui pelkistetyksi pedagogisen toiminnan teoria. Sekä vuorovaikutusta että valtaa oli mielekästä tarkastella pedagogisen toiminnan viitekehyksessä, koska pedagogisen toiminnan perusta on juurikin hyvä vuorovaikutus ja eettinen vallankäyttö. Pedagogisen toiminnan tutkimukseen liittyy myös pedagogisen ajattelun tutkimus, joten siitä tuli myös tärkeä osa tutkielmani teoreettista viitekehystä.

Pohdin tutkielman teon eri vaiheissa pitäisikö minun taustoittaa tarkemmin sitä, millaista tutkimushenkilöiden pedagoginen asiantuntijuus tällä hetkellä on, koska tutkimushenkilöt ovat maisteriopiskelijoita eivätkä valmistuneita opettajia. Päädyin lopulta kertomaan ainoastaan sen, että tutkimushenkilöiden ajatukset ovat kehittyneet koulutuksen aikana ja että tutkin opiskelijoiden kehittyneeseen ajatteluun perustuvia käsityksiä. Valinta oli mielestäni hyvä, koska se tiivistä tässä tapauksessa kaiken oleellisen siitä, mitä tutkimushenkilöiden taustoista tässä asiassa tarvitsi tietää. Edellisen lisäksi käsittelen myös pedagogista ajattelua koskevassa luvussa hieman samanlaisia asioita kuin olisin käsitellyt asiantuntijuutta koskevassa luvussa.

Puolistrukturoitu haastattelu toimi tarkoituksiani palvellen. Haastatteluissa tekemäni kysymykset olivat avoimia, mutta ne ohjasivat kuitenkin opiskelijoita vastaamaan viitekehykseni rajausten suuntaisesti. Opiskelijat kertoivat haastattelussa yleensä heidän käsityksistään opettajan työstä ja hyvinvointiin tähtäävästä kasvattamisesta (ks. Ahonen 1994, 129.)

Kun olin tulkinut opiskelijoiden käsitysten merkitykset, rajasin pois sellaisia opiskelijoiden käsityksiä, jotka eivät kertoneet opettajan ja oppilaiden välisestä kasvatuksellisesta kohtaamisesta tai jotka eivät jostain muista syistä liittyneet tutkimusalueeseeni. Osa opis-

kelijoista kertoi esimerkiksi vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä tai moniammatillisesta yhteistyöstä, joka vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin. Oppilaiden kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin vaikuttaa tietysti positiivisesti moniammatillinen yhteistyö ja yhteistyö kotien kanssa, mutta en painottanut näiden teemojen sisältöä tuloksissa, koska ne eivät kertoneet opettajan ja oppilaiden välisistä kasvatuksellisista kohtaamisista. Joissain tapauksissa olen kuitenkin tuonut esille yhteistyön vanhempien kanssa, koska siinä yhteydessä se liittyi tutkielman aihepiiriä koskevaan käsitykseen.

Pedagogisen- ja didaktisen toiminnan alueen rajat ovat hyvin häilyviä. Joissain tapauksissa opiskelijoiden käsitykset pedagogisesta toiminnasta sisälsivät myös jonkinlaisen näkemyksen didaktisesta toiminnasta. Tällaisia käsityksiä en rajannut pois tutkielmani piiristä, koska ne olivat merkitysyhteydessä pedagogiikkaa koskevan ajatuksen kanssa. Jos käsitykset koskivat puolestaan ainoastaan didaktiikkaa eivätkä ne olleet merkitysyhteydessä minkään muun tutkimuksen aihepiiriin liittyvän käsityksen kanssa, niin siinä tapauksessa rajasin kyseisenlaiset käsitykset pois. Muut rajaukset koskivat yksittäisiä asioita, kuten merkityksettömiä lauseen aloituksia tai -lopetuksia ja lauseita, joiden merkitystä ei pystynyt pääättelemään.

Käsitysten merkitysten analysoimisen ja rajausten teon jälkeen hahmottelin millaisia tutkimustuloskategorioista voisi tulla. Jaoin merkitykset ilmiöiden perusteella ryhmiin. Analysointivaiheen alkupuolella kategorioita oli kahdeksan ja lopulta niitä oli kuusi. Kuten olen aiemmin maininnut, yhdestä alakategoria tuli lopulta itsenäinen yläkategoria ja loput viisi alakategoriaa liitin toisen yläkategorian alle. Käsittelin tutkimustuloksia kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin liittyvän pedagogisen toiminnan viitekehyksessä, koska kaikki aineistoista tekemäni havainnot perustuivat pohjimmiltaan edellä mainittuun teoriaan.

Kategoriat olisi voinut rakentaa eri tavalla kuin rakensin ne tässä tutkielmassa. Myös tulokset olisi voinut kirjoittaa eri tavalla kuin ne on nyt kirjoitettu. Mielestäni kategoriat ovat kuitenkin hyviä kokonaisuuksia, joista saa selkeän kuvan opiskelijoiden käsityksistä, niiden yhtäläisyyksistä ja niiden eroista sekä syistä yhtäläisyyksiin ja eroihin. Olen erityisen tyytyväinen etenkin siihen ratkaisuun, että päätin kertoa jokaisen käsittelyluvun alussa opiskelijoiden yhtäläisistä käsityksistä, koska ne antoivat yleiskuvan siitä, mistä

asioista opiskelijat ajattelevat samansuuntaisesti. Tämän jälkeen oli hyvä siirtyä yksityiskohtaisempaan tarkasteluun, jossa käsittelin käsitysten eroja ja yhtäläisyyksiä sekä syitä niihin.

Käsittelyjärjestys teki tekstistä selkeärakenteisen. Hyvän luettavuuden lisäksi rakenne helpotti myös omaa työskentelyäni. Alun johtopäätösten esittämisen jälkeen minulla oli hyvä kokonaiskuva jo niistä asioista, joista opiskelijat ajattelivat samankaltaisesti. Sen jälkeen oli hyvä alkaa vertailemaan opiskelijoiden käsityksiä toisiinsa ja tehdä lisää johtopäätöksiä aiheesta.

Pyrin järjestämään kategoriat loogisesti. Aloitin käsittelyn kertomalla opettajan rooleista, jotta lukija saisi ensin hyvän yleiskäsityksen siitä, mitä opiskelijat ajattelevat opettajasta kasvattajana ja millaisia piirteitä he liittävät eri kasvattajarooleihin. Sen jälkeen käsittelin viidessä alakategoriassa käsityksiä, jotka vaativat taustatiedoksi sen, millaisia rooleja opiskelijat näkevät opettajalla olevan ja mitä piirteitä rooliin heidän mukaan kuuluu.

Pyrin käsittelemään opiskelijoiden käsityksiä siten, että ne kertoisivat mahdollisimman tarkasti siitä, millä tavalla he ovat asiasta itse kertoneet ja missä yhteydessä he ovat asiasta kertoneet. Tämä näkyy työssäni siten, että olen säilyttänyt opiskelijoiden sanomisen ja ilmaisemisen muodon mahdollisimman alkuperäisessä muodossa eli sellaisessa muodossa kuin se esiintyi haastattelussa. Olen pyrkinyt tällä tavoin välttämään käsitysten ali- ja ylitulkittamista ja sitä, etteivät omat käsitykseni sekoittuisi tutkimushenkilöiden käsityksiin. Pyrin tähän myös siten, että tein itselleni useita ehdotuksia käsitysten merkityksistä ja koettelin tekemiäni tulkintoja useaan otteeseen. Onnistuin mielestäni hyvin tässä asiassa, koska pyrin aina johtopäätöksiä tehdessä ymmärtämään mikä oli tutkimushenkilön todellinen intentio (ks. esim. Ahonen 1994, 129-130; Laine 2015, 33-35; Tuomi & Sarajärvi 2012, 20, 34-35.)

Edellisen lisäksi kävin tulosten kirjoittamisen jälkeen vielä kertaalleen läpi litteroidut aineistot enkä löytänyt enää lisättävää tuloksiin. Voin siis sanoa olevani tyytyväinen tutkimustulosten luotettavuuteen. Objektiivista tietoa ei tietysti ole olemassakaan, mutta olen pyrkinyt edellä mainituilla toimilla siihen, että tieto olisi mahdollisimman luotettavaa (ks. Ahonen 1994, 129; Tuomi & Sarajärvi 2012, 20.)



### 5.3 Jatkotutkimuksen aiheita

Hyvää kasvatuksellista kohtaamista on tärkeää tutkia säännöllisesti. Tutkimuksia kannattaa toteuttaa eri tutkimushenkilöryhmien näkökulmasta tai -välillä, koska eri henkilöiden käsitykset tuovat uutta perspektiiviä siihen, millaista kasvatuksellisen kohtaamisen kuuluisi olla tai millaista se voi olla. Tutkimuksista saatua tietoa voidaan soveltaa esimerkiksi koulutuksen tai työelämätoiminnan kehittämiseen. Tietoa voivat käyttää avuksi myös opettajat ja muut lasten kanssa työskentelevät henkilöt, kun he päivittävät pedagogista käyttöteoriaansa tai kasvatusnäkemystään.

Tutkimistani voisi jatkaa esimerkiksi siten, että haastattelisin uudestaan muutaman vuoden päästä samoja henkilöitä kuin olen tässä tutkimuksessa haastatellut. Vertailisin heidän aikaisempia ja nykyisiä käsityksiä keskenään. Koska haastatteluiden välissä olisi kulunut aikaa jo muutama vuosi, niin esittelisin uudessa tutkimuksessa tutkimushenkilöiden aikaisemmat taustatiedot ja nykyiset taustatiedot. Käsittelisin asiaa nykyisen teorialähtökohtani lisäksi myös pedagogisen asiantuntijuuden teorian avulla, koska olisi mielenkiintoista vertailla tutkimushenkilöiden aiempaa ja nykyistä asiantuntijuutta ja käsityksiä keskenään.

Asiantuntijuus-teoriaa voisi käyttää hyödyksi siis siten, että tutkisin opiskelun ja työelämään siirtymisen välistä aikaa pedagogisen ajattelun kehityksen tai opiskelijoiden käsitysten muutosten tutkimisen näkökulmasta. Asiaa voisi tutkia esimerkiksi siitä näkökulmasta millaiseksi tutkimushenkilöt ovat nähneet mahdollisuutensa kehittyä koulutuksen ja työelämän aikana tai millaiseksi asiantuntijaksi heidän käsitysten mukaan koulutuksen aikana voi kehittyä ja mitä asioita heidän mukaan voi oppia vasta työelämässä.

Käsityksiä kasvatuksellista kohtaamisesta voisi tutkia lisää myös vasta-aloittaneiden- ja koulutuksen loppupuolella olevien opiskelijoiden kesken. Tutkimusta voisi tehdä myös niin, että haastateltaisiin samoja tutkimushenkilöitä ensin opintojen alussa ja myöhemmin opintojen loppupuolella. Myös tällaisia aineistoja voisi vertailla toisiinsa pedagogisen toi-

minnan- ja asiantuntijuus-teorian viitekehyksessä. Asiaa voisi lähestyä tutkimalla esimerkiksi sitä, mitä pedagogisen asiantuntijuuden kehitys on tutkimushenkilöiden käsitysten mukaan tai millaista se on ollut koulutuksen aikana.

Kiinnostuin oman tutkimusaiheeni ohessa myös asiantuntijuuden kehittymistä tai käsitysten muutoksia koskevasta tutkimuksesta, kun tutustuin Vuorikosken ja Viskarin (2003, 55-79) artikkeliin, jossa he tutkivat millaista opettajan työ on opiskelijoiden silmin. He antoivat vuonna 2001 kasvatustieteiden opiskelijoille tehtäväksi kuvitella ja kuvailla tarinanomaisesti opettajan työpäivää aamusta iltaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja rikkaasti. Tehtävänantoon vastanneilla opiskelijoilla ei ollut juurikaan kokemusta opettajan työstä.

Opiskelijoiden tarinoissa ei ilmennyt merkkejä esimerkiksi siitä, että he olisivat pohtineet opetustyön taustalla olevia arvoja tai oppitunteja koskevia tavoitteita (Vuorikoski & Viskari 2003, 68). Heidän kertomuksissa opettaja ei myöskään aina kyennyt oppilaita kannustamaan ja heidän itsetuntoansa rakentamaan keskusteluun, vaan välillä kanssakäyminen saattoi johtaa oppilaiden alistamiseen tai nöyryyttämiseen. Edellisen lisäksi opiskelijoiden tarinoissa opettajat suhtautuvat hankalasti käyttäytyviin nuoriin ärtyneesti ja leimaavasti pikemmin kuin nuoren ihmisen elämää ymmärtämään pyrkivästi (Vuorikoski & Viskari 2003, 70, 78.)

Vuorikosken ja Viskarin mukaan opettaja on vasta aloittaneiden opiskelijoiden silmin hyvin etäinen henkilö oppilaille ja opiskelijoiden mukaan koulupäiviin liittyy kova kiire. Heidän mukaan kertomuksista on pääteltävissä myös se, että opiskelijoiden silmin koulun institutionaaliset rakenteet eivät anna riittävän hyvin mahdollisuuksia opettajan ja oppilaiden aidolle kohtaamiselle (Vuorikoski & Viskari 2003, 66-68, 70-72 76-77.) Artikkeleissa esiin tuotujen aiheiden perusteella kasvatuksellista kohtaamista voisi tutkia muun muassa siitä näkökulmasta, kuinka koulun institutionaaliset rakenteet vaikuttavat opettajan ja oppilaiden kohtaamiseen tai siitä näkökulmasta, kuinka koulutus valmistaa opiskelijoita kasvatustehtäviin.

## Lähteet

- Aho, L. 2002. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy, 19-38.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West-Point Oy, 113-160.
- Alanen, L & Karila, K. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 54-69.
- Atjonen, P. 2012. Oppimisesta kasvatukseen, nykyhetkestä tulevaisuuteen. Teoksessa P. Atjonen (toim.) Oppiminen ajassa – kasvatustulevaisuuteen. Joensuun vuoden 2011 kasvatustieteen päivien parhaat esitelmät artikkeleina. Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisu. Kasvatusalan tutkimuksia 61. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 15-20.
- Benner, D. 1991. Allgemeine pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche einföhrung in die grundstruktur pädagogischen denkens und handelns. Weinheim/München: Juventa.
- Biesta, G. 2001. How can philosophy of education be critical? How critical can philosophy of education be? Deconstructive reflections on children's rights. Teoksessa F. Heyting, D. Lenzen. & J. White (toim.) Methods in philosophy of education. Lontoo & New York: Routledge, 125-143.
- Brüggen, F. 1989. Bildsamkeit und Öffentlichkeit. Theoriegesichtliche perspektiven zur pädagogischen deutung eines nicht nur pädagogischen verhältnisses. Teoksessa J. Oelkers, H. Peukert & J. Ruhloff (toim.) Öffentlichkeit und bildung in erziehungsphilosophisches sicht. Köln: Janus Verlagsgesellschaft, 11-37.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Juva: WS Bookwell Oy.

- Colie, R. L. 1973. Literary paradox. Teoksessa P. P, Wiener (toim.) Dictionary of the history of ideas. Studies of selected pivotal ideas. Volume 3. Law, concept to protest movements. New York: Charles Schribnel's Sons.
- Dunderfelt, T. 2012. Tunnista temperamentit. Väriä elämään ja itsetuntemukseen. Juva: Bookwell Oy.
- Furman, B. 2012. Olen ylpeä sinusta! Ratkaisukeskeisiä keinoja vanhemmille ja muille lasten kasvattajille. Liettua: BALTO print.
- Haapaniemi, R & Raina, L. 2014. Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. Juva: Bookwell Oy.
- Handal, G & Lauvås, P. 1987. Promoting reflective teaching. Supervision in practice. Milton Keynes: Open university press, 25-29.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen kasvatustieteellisen seuran julkaisuja. Turku: Painosalama Oy.
- Heinilä, H. 2009. Emotionaalisuus tutkivan oppimisen prosessissa. Teoksessa H. Heinilä, P. Kalli & K. Ranne (toim.) Tutkiva oppiminen ja pedagoginen asiantuntijuus. Tampereen ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja A. Tutkimuksia 15. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 80-98.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki university press.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsoaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino ja Kirjapaino Hetimonex Oy (kannet).
- Hämäläinen, J & Nivala, E. 2008. Kasvatustiede: pedagogisen ihmistyön tiede. Kuopio: Unipress cop.
- Jantunen, T & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun. Avaimia kouluviihtyvyyteen. Juva: Bookwell Oy.

Juurikkala, J. 2008. Ilon pedagogiikka. Kohti nykyaikaista koulua. Konstrukttiivinen peruskoulun käyttöteoria. Julkaisusarjassa E. Korpinen, M. Husso & T. Asunta (toim.) Tutkiva opettaja sarjan julkaisu 14. vuosikerta. Julkaisu 1/2008. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Jyrhämä, R. 2002. Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 236. Helsinki: Helsingin yliopistopaino.

Kallioniemi, J. 2012. Lapsuuteni suomi. Vähäheikkilän kustannuksen suurteosten sarja 8. osa. Raisio: Newprint.

Kansanen, P. 1993. An outline for a model of teacher's pedagogical thinking. Teoksessa P. Kansanen (toim.) Discussions on some educational issues 4. Helsinki: Helsingin yliopistopaino, 51-65.

Kansanen, P. & Meri, M. 1999. The didactic relation in the teaching-studying-learning process. Teoksessa B. Hudson, F. Buchberger, P. Kansanen, & H. Seel (toim.) Didaktik/Fachdidaktik as science(-s) of the teaching profession. Thematic network of teacher education in Europe julkaisu 2 (1), 107-116.

Kansanen, P, Tirri, K, Meri, M, Krokfors, L, Husu, J & Jyrhämä, R. 2000. Teacher's pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges. American university studies series 14. Education vol 47. New York: Peter Lang publishing inc.

Kivelä, A. 2002. Kantin pedagoginen paradoksi. Nuorisotutkimus-lehden julkaisu 20. vuosikerta. Lehti 2/2002, 45-60. Saatavilla [wwwmuodossa: http://cc oulu.fi/~epik-kara/kivela/kivela2002.htm](http://cc oulu.fi/~epik-kara/kivela/kivela2002.htm). (Luettu: 12.12.2016).

Kivelä, A, Peltonen, J & Pikkarainen, E. 1996. Lähtökohtia pedagogisen toiminnan teorialle ja tutkimukselle. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 27 1996:2, artikkeli 2, 126-140. Saatavilla [wwwmuodossa: http://wwwedu oulu.fi/home-page/kkttp/yptr/kasvfin.htm](http://wwwedu oulu.fi/home-page/kkttp/yptr/kasvfin.htm). (Luettu 1.12.2016).

Kääriäinen, A & Varjonen, K. 2013. Dialogia! : vastavuoroisen kohtaamisen mahdollisuudet. Helsinki: Unigrafia.

König, E. 1975. Theorie der Erziehungswissenschaft band 1. Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik. München: Wilhelm Fink, 26-31.

- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: Bookwell Oy, 29-51.
- Launonen, K. 2007. Vuorovaikutus – kehitys, riskit ja tukeminen kuntoutuksen keinoin. Kehitysvammaliitto Ry:n Opikse-sarjan julkaisuja. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Lehtovaara, A. & Koskenniemi, M. 1975. Kasvatuspsykologia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Luhmann, N. 1995. The paradox of observing systems. Teoksessa Cultural Critique 31. The politics of systems and environments. Part 2. Autumn 1995, 37-55.
- Mahkonen, S. 2015. Uusi oppilashuoltolaki työvälineenä. Porvoo: Bookwell Oy.
- Mollenhauer, K. 1985. Vergessene zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa verlag.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Nivala, E & Saastamoinen, M. 2007. Nuorisokasvatuksen teorian kohde ja konteksti. Teoksessa E. Nivala & M. Saastamoinen (toim.) Nuorisokasvatuksen teoria – perusteita ja puheenvuoroja. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 73 & Kuopion yliopiston sosiaalityön ja sosiaalipedagogiikan laitoksen julkaisuja. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 8-27.
- Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä. ”*Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne ensin itse.*” Jyväskylä: Jyväskylä university printing house.
- Ojakangas, M. 1998. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmannista Koskenniemeen (toim.) Tutkijaliiton julkaisuja 85. Paradeigma-sarja. Helsinki: Tutkijaliitto.

Opetushallitus. Opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen tavoitteet. 2016. Helsinki: Next Print Oy. Saatavilla wwwmuodossa: <http://www.oph.fi/ops2016/tavoitteet>. (Luettu: 14.11.2016).

Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmä. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä. 2006. Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio 33. Helsinki: Yliopistopaino Kustannus Helsinki University Press.

Pikkarainen, E. Merkityksen ongelma kasvatustieteessä. Lähtökohtia pedagogisen toiminnan semioottiseen analyysiin. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu. Oulu: Oulu university press.

Ruusuvuori, J, Tiittula, L. 2009. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Ruusuvuori, J, Tiittula, L. 2009. Teoksessa J. Ruusuvuori, L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 22-56.

Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatusta. Juva: WS Bookwell Oy.

Syrjäläinen, E, Jyrhämä, R & Haverinen L. 2014. Praktikum käsikirja. Verkkoversiossa E. Mussaari (toim.) Praktikum käsikirja. Saatavilla wwwmuodossa: <http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/index.htm>. (Luettu: 1.12.2016).

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 2013. Laatutähden taustateorian hermeneutiikka. wwwsivustolla: <https://www.thl.fi/fi/web/alkoholi-tupakka-ja-riippuvuudet/ehkaiseva-paihde-tyo/paihdestrategiat/ehkaisevan-paihde-tyon-laatu/laatutahden-kayttoohjeet/laatutahden-taustateorian-hermeneutiikka>. (Luettu: 10.2.2017).

Tiisala, T. 2014. Foucault Michel. Ihmisten hallinta. wwwsivustolla: [http://filosofia.fi/node/5351#Ihmisten hallinta](http://filosofia.fi/node/5351#Ihmisten_hallinta). (Luettu 28.3.2017).

Tuomi, J & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Vantaa: Hansa-print Oy.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Tynjälä, P. 2011. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa K. Collin, S. Paloniemi, H. Rasku-Puttonen & P. Tynjälä (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOYpro Oy, 79-95.

Tähtinen, J. 1992. Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatusmoraliteetin ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850-1989 suomenkielisten kasvatus- ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmaisemana. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja. Julkaisusarja A:157. Turku: Turun yliopisto.

Udd, A. 2010. Pedagogiikan konstruktivistinen orientaatio opettajaksi opiskelevien kokemana. Tampere: Juvenes print.

Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (Toim.) *Reflection on Phenomenography. Toward a Methodology?* Göteborg studies in educational sciences julkaisuja 109. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg: Corones Books Inc 103-128.

van Manen, M. 1994. Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry* 24 (2). 135-170. Saatavilla [www.muodossa.com](http://www.muodossa.com/files/2011/04/1994-Pedagogy-virtue-and-narrative-identity-in-teaching-curriculum-inquiry-vol-4-no2.pdf): <http://www.muodossa.com/files/2011/04/1994-Pedagogy-virtue-and-narrative-identity-in-teaching-curriculum-inquiry-vol-4-no2.pdf>. (Luettu 21.1.2017).

van Manen, M. 1996. Phenomenological pedagogy and the question of meaning. Teoksessa D. Vandenberg (Toim.) *Phenomenology and educational discourse*. Durban: Heinemann higher and further education, 39-64. Saatavilla [www.muodossa.com](http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP342/Phenomenology/Phenomenological%20Pedagogy%20and%20the%20Question%20of%20Meaning.pdf): <http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP342/Phenomenology/Phenomenological%20Pedagogy%20and%20the%20Question%20of%20Meaning.pdf>. (Luettu 21.1.2017).

Vartiainen-Ora, P. 2011. Opi kuuntelemaan. Työväen sivistysliiton Taskumattisarjan julkaisuja. Pori: BrandID Oy kirjapaino.

Viskari, S & Vuorikoski, M. 2003 Ei kai opettaja kone ole. Opettajan työ opiskelijoiden silmin. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino, 55-81.



Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155-180.

Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17-53.

**Liite: teema-alueluettelo****Haastattelun aloitus**

- Miten opettaja voi luoda hyvät välit hänen ja oppilaidensa välille?
- Miten opettajan tulisi pitää yllä pedagogisia suhteita kouluarjessa? (Pedagoginen suhde = opettajan ja yksittäisen oppilaan suhde, joka perustuu opettajan kasvatustuuseen)

**Teema 1 Eettinen kasvatustoiminta****Teemaa tarkentavia aiheita:**

- kasvatuksellinen kohtaaminen
- vuorovaikutus
- pedagoginen ajattelu
- eettinen kasvatustuuseen
- oppilaiden hyvinvointi

**Teema 2 Oppilaiden rooli kasvatuksellisessa kohtaamisessa****Teemaa tarkentavia aiheita:**

- oppilaan valta, vastuu ja vapaus
- oppilaan sopiva, epäsooiva toiminta